

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



Crenças, Práticas e Ambientes de Literacia Familiar:

Um Estudo Exploratório

Alexandra Marinho Amorim Lopes

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Área de Especialidade Formação Pessoal e Social

Dissertação Orientada pela Professora Doutora Carolina Carvalho

2015

RESUMO

A literacia familiar é atualmente considerada uma temática relevante pelo seu contributo no desenvolvimento da literacia emergente das crianças. Esta importância advém principalmente da constatação de que ao iniciarem a sua escolaridade as crianças já apresentam noções e capacidades de leitura e escrita que são apreendidas na família, sendo as vivências de literacia que ocorrem no ambiente familiar consideradas fundamentais para o desenvolvimento da literacia das crianças.

É nesta perspetiva que surge este estudo, tendo como principal objetivo compreender e caraterizar as crenças, práticas e ambientes de literacia familiar de um grupo de progenitores com filhos com idades entre os cinco e os seis anos, analisando as diferenças na vivência da literacia familiar por parte de pais e mães. Esta investigação envolveu 12 participantes (6 pais e 6 mães) com filhos a frequentar o último ano do pré-escolar ou o primeiro ano do ensino básico, e pertencentes a diferentes estatutos socioculturais. Os dados foram recolhidos através de entrevistas realizadas aos progenitores, tendo sido também aplicado um questionário.

Os resultados encontrados revelaram que no que diz respeito às crenças sobre a aprendizagem da leitura e da escrita estes progenitores atribuíram maior importância à relação com colegas e professores e à motivação para a aprendizagem, sendo a dimensão Afetiva/Motivacional a mais valorizada. Relativamente ao seu papel no processo de aprendizagem da leitura e escrita apresentaram maioritariamente ideias holísticas. Em relação às práticas de literacia os resultados destacaram que são as práticas de entretenimento as mais realizadas por estes progenitores, sendo possível estabelecer uma associação positiva entre estas e as crenças apresentadas. Os ambientes de literacia descritos pelos progenitores apresentaram características semelhantes entre si, sendo que os diferentes itens presentes no ambiente físico de literacia (materiais de escrita, livros e computador) existiam em todos os ambientes, e estavam acessíveis às crianças na maior parte deles. Os resultados permitiram ainda verificar não existirem diferenças significativas na vivência da literacia familiar entre pais e mães.

Em síntese, foi possível verificar que os progenitores que participaram neste estudo atribuíram maior importância, a uma abordagem holística da aprendizagem da leitura e escrita e a práticas que remetem para uma aprendizagem centrada numa perspetiva lúdica e afetiva não tendo sido encontrada uma diferença significativa entre géneros.

Palavras-chave: Literacia Familiar; Crenças; Práticas; Ambiente de Literacia.

ABSTRACT

Family literacy is currently considered a relevant theme because of its contribution in the emergent literacy development in children. This relevance comes mostly from the realization that children already show reading and writing notions and skills when they start schooling, which are acquired in the family. The literacy experiences that occur in the family environment are considered fundamental to the literacy development of children.

This study is done in this perspective, with the main objective to understand and characterize beliefs, practices and environments of family literacy of a group of parents with children 5/6 years old. It analyzes the differences in the experiencing of family literacy from fathers and mothers. This research included 12 individuals (6 fathers and 6 mothers) with children in the last year of pre-school or the first year of basic school, from different sociocultural backgrounds. Data was collected using a questionnaire and through interviews with the parents.

The results showed that, about the beliefs on reading and writing learning, these parents attribute more importance to the relationship with classmates and teachers and to the motivation for learning, with the Affective/Motivational dimension as the most valued. In terms of their role in the reading and writing learning, they showed mainly holistic ideas. The results revealed that the entertainment practices are the literacy practices more frequently employed by these parents, and we can establish a positive association between these and the beliefs presented. The literacy environments described by parents show similar characteristics, the different items present in the literacy physical environment (writing materials, books and computer) were present in all environments and were available to children in most of them. The results also allowed to verify that there are no significant differences in the familiar literacy experiencing between fathers and mothers.

In summary, it was possible to verify that the parents that participated in this research gave more importance to a holistic approach of reading and writing learning and to practices related to a learning centered in a ludic and affective perspective, with no significant gender difference.

Keywords: Family Literacy; Beliefs; Practices; Literacy Environment.

AGRADECIMENTOS

À Professora Carolina Carvalho, orientadora desta dissertação por me ter ajudado a descobrir o caminho a percorrer, pela disponibilidade, pelo apoio e pelo incentivo durante todo o processo de elaboração deste trabalho.

Aos Professores do Curso de Mestrado pelos ensinamentos preciosos e por me terem ajudado a lembrar como é bom estar numa sala de aula e aprender.

À Professora Doutora Lourdes Mata que permitiu desde logo a utilização do seu questionário e pelas suas palavras de incentivo.

Aos colegas de mestrado, um agradecimento pelos momentos de partilha de experiências e por toda a colaboração que me prestaram. Um agradecimento especial à Fernanda pela sua amizade imediata, pela sua generosidade, pelo apoio e incentivo e pela partilha dos momentos bons e menos bons.

À colega Dulce Martins pela disponibilidade e pela ajuda inestimável com o *software* Nvivo.

A todos os pais que colaboraram no estudo, sem os quais não seria possível a elaboração deste trabalho o meu sincero agradecimento e gratidão pela disponibilidade que demonstraram.

Às educadoras da minha escola (Maria João, Sofia, Marta, Andreia e Aurora) obrigada por me ouvirem sempre, pelo vosso apoio, ajuda, palavras amigas e paciência.

Ao Rui pela disponibilidade imediata e pela ajuda preciosa com a língua inglesa.

À minha mãe por acreditar em mim e por me apoiar sempre e incentivar a seguir em frente.

À minha Tia Zé por todas as palavras de carinho e de ânimo nos momentos mais difíceis e por me demonstrar que tudo se consegue.

Ao meu filho Zé Pedro pela força que me dá todos os dias. Pelo seu encorajamento constante e por acreditar sempre que sou capaz, pela alegria que traz à minha vida e que faz com que o impossível se torne possível.

Ao Zé, por ter insistido e insistido para que eu voltasse a estudar, por acreditar em mim sempre e por conseguir que eu supere todos os obstáculos com o seu apoio e força. Por todo o tempo e paciência que dedicaste a este projeto, muito, muito obrigada.

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE GERAL.....	iv
ÍNDICE DE TABELAS E FIGURAS	vi
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I. REVISÃO DA LITERATURA	5
1.1. Literacia Familiar: potencialidades no estudo da família	5
1.1.1. Conceito de Literacia Familiar	6
1.1.2. Literacia Familiar evolução do conceito.....	9
1.2. Literacia Familiar e o Processo Educativo	12
1.2.1. Potencial de Aprendizagem do Ambiente Familiar.....	12
1.2.2. Envolvimento Parental na Aprendizagem	14
1.2.3. Crenças dos Pais sobre Literacia Familiar	17
1.2.4. Práticas de Literacia Familiar	20
1.2.5. Os Pais Como Parceiros.....	25
CAPÍTULO II. METODOLOGIA	27
2.1. Opções metodológicas	27
2.2. Problemática, Questões e Objetivos de Investigação	28
2.3. Participantes.....	29
2.4. Instrumentos de recolha de dados	32
2.4.1. Entrevista sobre Crenças, Práticas e Ambientes de Literacia Familiar ...	34
2.4.2. Questionário de Crenças dos Progenitores sobre o Processo de Aprendizagem da Leitura e da Escrita.....	36
2.5. Procedimento	37
CAPÍTULO III. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	39
3.1. Primeira dimensão da entrevista: Crenças dos pais sobre o seu papel na aprendizagem da leitura e escrita.....	40
3.2. Segunda dimensão da entrevista: Práticas de Literacia Familiar.....	49

3.3. Terceira dimensão da entrevista: Caraterização do ambiente de literacia familiar	52
3.4. Questionário: Crenças dos progenitores sobre a aprendizagem da leitura e da escrita.....	59
CAPÍTULO IV. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	64
4.1. Discussão dos resultados	64
CAPÍTULO V. CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	79
ANEXOS	85
ANEXO 1. Carta à Direção	86
ANEXO 2. Guião de Entrevista aos Progenitores	87
ANEXO 3. Questionário de Crenças dos Progenitores sobre o Processo de Aprendizagem da Leitura e Escrita	91
ANEXO 4. Tabelas Crenças dos Progenitores	94
ANEXO 5. Tabelas Práticas dos Progenitores.....	106

ÍNDICE DE TABELAS E FIGURAS

TABELAS NO TEXTO

Tabela 1 - Características Sociodemográficas dos Progenitores	31
Tabela 2 – Crenças sobre o papel: Importância atribuída.....	47
Tabela 3 - Práticas. Respostas dos progenitores	50
Tabela 4 - Idade de Início Práticas de Literacia Familiar (Mães).....	50
Tabela 5 - Idade de Início Práticas de Literacia Familiar (Pais).....	51
Tabela 6 - Ambiente de literacia, materiais de escrita (Mães).....	53
Tabela 7 - Ambiente de literacia, materiais de escrita (Pais).....	53
Tabela 8 - Ambiente de literacia, livros (Mães)	54
Tabela 9 - Ambiente de literacia, livros (Pais)	54
Tabela 10 - Ambiente de literacia, jogos didáticos (Mães)	55
Tabela 11 - Ambiente de literacia, jogos didáticos (Pais)	55
Tabela 12 - Ambiente de literacia familiar, utilização do computador (Mães)	57
Tabela 13 - Ambiente de literacia familiar, utilização do computador (Pais)	57
Tabela 14 - Ambiente de literacia familiar, utilização do computador (Mães /continuação)	58
Tabela 15 - Ambiente de literacia familiar, utilização do computador (Pais /continuação)	59
Tabela 16 - Distribuição das respostas pelos níveis de concordância da escala de resposta aos itens do questionário	60
Tabela 17 - Distribuição das respostas pelos níveis de concordância da escala de resposta aos itens do questionário	60
Tabela 18 - Distribuição das respostas pelos níveis de concordância da escala de resposta aos itens do questionário	61

TABELAS EM ANEXO

Tabela A1 - Leitura de histórias aos filhos	94
Tabela A2 - Práticas desenvolvidas pelos pais durante a leitura de histórias	96
Tabela A3 - Envolver os filhos nas rotinas diárias	97
Tabela A4 - Conversar com os filhos sobre as suas primeiras tentativas de escrita..	98

Tabela A5 - Chamar a atenção para as coisas escritas que rodeiam a criança.	99
Tabela A6 - Ajudar os filhos a saber o alfabeto	100
Tabela A7 - Ajudar os filhos a copiar letras várias vezes antes de saberem ler e escrever	101
Tabela A8 - Ajudar os filhos a copiar letras, palavras e frases curtas	102
Tabela A9 - Dar aos filhos lápis, canetas e papel para que possam fazer as suas primeiras tentativas de escrita.	103
Tabela A10 - Os pais lerem e escreverem à frente dos filhos.....	104
Tabela A11 - Contributo dos pais para o bom desempenho futuro na leitura e na escrita dos filhos	105
Tabela A12 - Práticas do dia-a-dia realizadas por pais e filhos.....	106
Tabela A13 - Práticas de Entretenimento realizadas por pais e filhos.....	107
Tabela A14 - Práticas de Treino realizadas por pais e filhos.....	108

FIGURAS

Figura 1 – Importância atribuída pelos progenitores ao seu papel	48
Figura 2 – Práticas de literacia realizadas em conjunto.....	52
Figura 3 – Práticas de literacia referidas pelos progenitores	52
Figura 4 - Resultados do questionário por dimensão.....	62
Figura 5 - Resultados do questionário por dimensão e género	62

INTRODUÇÃO

Na sociedade da informação e do conhecimento em que hoje vivemos as exigências de literacia são cada vez maiores e nesta medida a importância que lhe é atribuída tem aumentado consideravelmente. As competências de leitura e escrita não podem ser encaradas apenas como fundamentais para o sucesso escolar, sendo também essenciais para o envolvimento do indivíduo na sociedade e na relação com os outros e consigo mesmo (Hannon, 2000).

As capacidades de literacia tornaram-se decisivas no mundo atual, uma vez que “à medida que a informação e o conhecimento se encontram cada vez mais na base da estruturação e organização da sociedade, a capacidade de produzir e interpretar informação escrita, nos seus diversos suportes e por referência às mais variadas situações, assume um carácter decisivo.” (Ávila, 2005 p. 496)

O acesso à informação, à cultura e à partilha de opiniões e saberes está intimamente relacionado com o domínio da leitura e da escrita, sendo esta também uma condição essencial na promoção da igualdade entre os indivíduos. (Lopes, 2005)

Reconhece-se hoje que o desenvolvimento da literacia se inicia antes do ensino formal da leitura e escrita. Esta ideia é expressamente assumida em Haney & Hill (2004, p. 215) quando afirmam “The process of becoming literate begins long before a child enters a formal education environment”. Este reconhecimento fez com que a investigação neste campo do saber alargasse o seu estudo às crianças que frequentam o ensino pré-escolar, contrariando a perspetiva até então prevalecente que considerava que o desenvolvimento da literacia deveria ocorrer apenas quando a criança iniciava a escolaridade obrigatória. (Haney & Hill, 2004)

Os conhecimentos de literacia das crianças em idade pré-escolar foram motivo de interesse de muitas investigações efetuadas nos anos oitenta do século XX. Este interesse manifesto dos teóricos sobre a literacia das crianças deu origem ao termo literacia emergente, tendo este sido utilizado de forma sistemática por Teale e Sulzby (1989 citados por Mata 2006) como forma de enquadrar uma nova perspetiva sobre o processo de apreensão e aprendizagem da linguagem escrita. (Mata, 2006) Esta nova abordagem desenvolveu-se a partir de um conjunto de ideias pré estabelecidas como, por exemplo: que as crianças começam, ainda antes de iniciarem a instrução formal, a desenvolver comportamentos associados à leitura e à escrita em contextos informais, como na sua

casa, ou na comunidade; ou ainda que as crianças em idade pré-escolar vão aprender a linguagem escrita a partir de um envolvimento participado tanto em situações individuais de exploração como em interações com outros. (Mata, 2006) O conceito de literacia emergente tem sido assim utilizado para sintetizar os comportamentos de literacia das crianças em idade pré-escolar e “(...) tem subjacente como elemento principal o papel e a participação activa da criança, desde muito cedo, no processo de descoberta da linguagem escrita”. (Mata, 2006, p.24)

Um dos aspetos, que a investigação sobre o desenvolvimento da literacia emergente tem abordado, consiste no estudo dos diferentes contextos de vida das crianças daquela faixa etária, concretamente o jardim-de-infância e a família. De facto, a família tem sido considerada como o primeiro contexto onde a criança observa e adquire conhecimentos de literacia emergente. (Hood *et al.* 2008; Mata, 1999, 2002, 2006; Morrow, Paratone, & Tracey 1994; Saracho, 2002, 2007)

Segundo Mata (2006), a partir do momento em que as interações em atividades de literacia desenvolvidas em contexto familiar começaram a ser valorizadas, tornou-se necessário clarificar os processos nelas envolvidas. Segundo a autora no seguimento do destaque atribuído às atividades de literacia familiar, alguns investigadores procuraram não só caraterizar os tipos de interações que aí ocorrem, mas também tentar compreender quais as suas implicações e relevância no processo de aprendizagem da linguagem escrita e de que modo as famílias podem ser consideradas como parceiros importantes no desenvolvimento da literacia das crianças.

Segundo Chansa-Kabali e Westerholm (2014), a forma como os pais encaram e vivenciam a literacia condiciona o número de interações que estes realizam com os seus filhos em torno da leitura e da escrita, tendo também influência na eficácia e eficiência destas interações “(...) the number of interactions, their effectiveness, and the efficiency of the skill transfer are dependent on the parents’ knowledge, attitudes, expectations, and availability.” (Chansa-Kabali & Westerholm, 2014, p.6)

A investigação em literacia familiar tem procurado conhecer e compreender a forma como as famílias vivenciam o processo de aprendizagem da leitura e escrita, com a finalidade de tornar estas vivências respeitadas e valorizadas mesmo que sejam diferentes das práticas de literacia realizadas na escola e, assim, constituir um meio facilitador na participação e colaboração dos pais, valorizando o seu contributo e promovendo o seu envolvimento na educação dos seus filhos.

O conhecimento mais aprofundado das ideias que os pais têm sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, das práticas que realizam com os seus filhos e dos materiais de leitura e escrita, existentes no ambiente de literacia familiar tem sido considerado, como fundamental para que as atividades de literacia realizadas pelas famílias, com as crianças, possam ser rentabilizadas e valorizadas de maneira a terem um impacto acrescido no desenvolvimento da literacia emergente das crianças.

A reflexão sobre as questões anteriores conduziu à definição dos objetivos da presente dissertação que se insere no plano de estudos do mestrado em Educação na área de especialização em Formação Pessoal e Social.

O tema escolhido para este trabalho centra-se na temática da literacia familiar tendo como objetivo principal compreender e caraterizar as crenças, práticas e ambientes de literacia familiar de um grupo de progenitores com filhos entre os cinco e os seis anos de idade, e analisar se existem diferenças relativamente às vivências de literacia familiar entre pais e mães.

Este estudo contou com a participação de 12 progenitores (6 pais e 6 mães) da região de Lisboa, com filhos de 5 ou 6 anos a frequentar o último ano do pré-escolar ou o primeiro ano do ensino básico.

Para a recolha de dados aplicaram-se dois instrumentos: entrevistas e questionários.

A estrutura desta dissertação desenvolve-se em cinco capítulos, incluindo ainda um conjunto de anexos, indicados ao longo do texto, considerados relevantes para a compreensão do estudo.

O Capítulo 1 apresenta a Revisão da Literatura tendo como objetivo fazer um enquadramento teórico sobre a Literacia Familiar, apresentando-se alguns dos mais significativos trabalhos empíricos desenvolvidos nesta área tanto em Portugal como em outros países.

No segundo Capítulo procede-se à descrição da metodologia que orientou este estudo, especificando-se as opções metodológicas. Apresentam-se também a problemática, as questões e os objetivos de investigação.

Consta ainda do Capítulo 2 a caraterização dos participantes, bem como a justificação e caraterização dos instrumentos aplicados. Por último, são esclarecidos os procedimentos adotados.

O Capítulo 3 apresenta os resultados obtidos a partir da aplicação dos instrumentos de recolha de dados aplicados no decorrer do estudo.

Após a apresentação dos resultados, procede-se, no Capítulo 4, à sua discussão, procurando analisar estes dados de acordo com a revisão da literatura efetuada.

O quinto e último Capítulo apresenta as considerações finais sobre esta investigação analisando as suas limitações, propondo ainda algumas sugestões para novas investigações.

CAPÍTULO I. REVISÃO DA LITERATURA

1.1. Literacia Familiar: potencialidades no estudo da família

A literacia familiar tem vindo a ser objeto de um crescente interesse por parte de investigadores e outros intervenientes da comunidade educativa. Esta atenção redobrada advém principalmente da convicção de que, numa sociedade tecnológica, inovadora e competitiva é imperativo que os alunos tenham percursos de sucesso. (Carter, Chard & Pool, 2009) Estes percursos são influenciados em grande medida pelo domínio da leitura e da escrita, uma vez que este constitui uma porta de acesso aos saberes, à cultura e à informação. (Lopes, 2005)

Apesar de a literacia ser uma aquisição individual, que se manifesta nos conhecimentos que cada criança já adquiriu e que parecem ser relevantes nas aprendizagens posteriores, é necessário ter em consideração que estes conhecimentos são apreendidos e emergem num contexto social e cultural específico. Desta forma, a família constitui o contexto social em que a criança faz as suas primeiras aquisições de literacia. (Hood, Conlon, & Andrews, 2008; Mata, 1999, 2002, 2006; Saracho, 2002, 2007)

Realçando a importância que o contexto familiar desempenha na aquisição das competências de literacia, refere Mata (2012) que nos últimos anos tem sido dado um destaque especial às práticas de literacia familiar, como forma de analisar as suas relações com o desenvolvimento da literacia nas crianças.

O conjunto de competências, atitudes e conhecimentos face à leitura e à escrita, que as crianças vão interiorizando antes de se iniciar a sua alfabetização, tem sido definido como literacia emergente. (Justice, Weber, Ezell, & Bakeman, 2002)

Admitindo que a promoção da literacia emergente é de extrema importância, reconhece-se que a formação de docentes do ensino pré-escolar e a intervenção junto das famílias constitui um objetivo que deve ser alcançado, para que os contextos que a criança frequenta até à sua entrada para o 1º ciclo, disponibilizem situações de desenvolvimento da literacia, contribuindo para um percurso escolar de sucesso. (Mata, 2006)

Os contextos reconhecidos como privilegiados para o desenvolvimento da literacia emergente são a família e o jardim-de-infância, Deste modo a investigação sobre o

desenvolvimento das competências de literacia emergente tem-se debruçado sobre a interação entre a criança e estes dois contextos de socialização. A investigação realizada nos dois contextos tem procurado descrever e caracterizar as práticas associadas à leitura e à escrita, incluindo as oportunidades que são proporcionadas às crianças de contato com a leitura, a interação das crianças com a linguagem oral e escrita, a presença de modelos que as crianças possam imitar e o reconhecimento e valorização das aprendizagens realizadas pelas crianças. (Cruz, 2011)

Segundo Petersson, Petersson e Hakansson, (2004) ao longo das últimas décadas, o papel que os pais têm que desempenhar na educação dos seus filhos sofreu grandes alterações. Esta mudança desencadeou por parte da sociedade, a exigência de que os pais passassem a tomar uma responsabilidade mais ativa na educação dos seus filhos, e consequentemente a necessidade por parte dos pais de serem reconhecidos como parceiros iguais na educação.

Num estudo realizado por Galindo e Sheldon (2012) sobre a relação escola-família nos EUA, os resultados demonstraram que o empenho despendido pelas escolas para comunicar com as famílias e promover o seu envolvimento no processo de aprendizagem foram indicados como suscetíveis de criar uma relação escola-família mais intensa e de melhorar o desempenho das crianças em termos de literacia. Foi também possível estabelecer uma associação positiva entre os ganhos de aprendizagem das crianças, o envolvimento das famílias e as expectativas dos pais em relação às aprendizagens dos seus filhos.

Em suma, a investigação em literacia familiar concretamente o estudo das diferentes práticas, crenças, envolvimento e papel dos pais, pode contribuir para a compreensão e clarificação da importância que o ambiente familiar tem no desenvolvimento da literacia das crianças, permitindo assim não só encontrar estratégias e meios que ajudem os pais no desempenho deste papel mas também possibilitando que as aprendizagens realizadas em contexto familiar possam ser reconhecidas pelas escolas como uma mais-valia.

1.1.1. Conceito de Literacia Familiar

A expressão “Literacia Familiar” é, segundo a Unesco (2010-2013) utilizada para descrever práticas de literacia que ocorrem no ambiente familiar, mas também para

designar programas educativos destinados às famílias, e que têm como objetivo desenvolver a literacia emergente das crianças, bem como a literacia dos pais e as suas capacidades educativas. (Institute for Lifelong Learning, 2010-2013)

A definição de “Literacia Familiar” tem sido abordada por diferentes autores ao longo das últimas décadas, na tentativa de encontrar o significado mais adequado para esta expressão, tendo Taylor (1983) considerado que o conceito de literacia familiar se podia definir como o conjunto de práticas que ocorrem no ambiente familiar, relacionadas com a leitura e a escrita e que são realizadas tanto pelos pais como pelas crianças ou outros membros da família, podendo ocorrer em casa ou na comunidade.

Segundo Morrow, Paratore e Tracey, (1994) a maior parte das definições tende a descrever este conceito como estando relacionado com a forma como os pais, as crianças e outros membros da família utilizam a literacia tanto em casa, como na sua comunidade.

Também Gadsden (2002) referindo-se ao conceito de literacia familiar considera que as definições apresentadas raramente são claras, e que provavelmente, nenhuma definição poderá transmitir toda a gama de questões ou a complexidade deste campo de investigação.

As definições de literacia familiar abrangem de forma geral, as relações que pais e filhos estabelecem em torno da leitura, da escrita e da resolução de problemas, antes e durante a escolaridade, bem como o conhecimento que as crianças vão adquirindo sobre as convenções, os objetivos e os usos do código escrito. (Wasik, 2001, citado por Gadsden, 2002)

Estas definições costumam também refletir a orientação pedagógica da maior parte dos programas de literacia familiar destinados às famílias, que normalmente abordam um ou mais dos seguintes temas: redução das dificuldades de aprendizagem das crianças e consequente diminuição do seu insucesso escolar; envolvimento dos pais e da restante família em programas para crianças que ainda frequentam o ensino pré-escolar; melhoria das capacidades de literacia dos pais quando estes têm baixos níveis de escolaridade; e a melhoria da relação entre os níveis de alfabetização dos pais, e a escolaridade e o rendimento escolar dos seus filhos. (Gadsden, 2002)

Considera também a autora citada anteriormente, que definições mais amplas de literacia familiar focam não só o desenvolvimento das capacidades de literacia da criança, através das práticas realizadas no ambiente familiar, mas também, a alfabetização de

adultos, as aprendizagens realizadas em casa, a correlação entre a literacia das crianças e dos adultos, os padrões de comunicação na família e as práticas familiares que aumentam o conhecimento de literacia e as capacidades dos diversos membros da família. (Gadsden, 2002)

Sobre a definição de literacia familiar consideram Morrow, Paratore e Tracey (1994) que esta engloba as formas como os pais, as crianças e outros membros da família usam a literacia em casa e na sua comunidade. Referem igualmente que a literacia familiar pode ocorrer de forma natural durante as rotinas diárias, e ajuda os pais e as crianças “*get things done*”. Estes momentos podem incluir a produção de desenhos ou escritos para partilhar ideias, a redação de notas ou cartas para comunicar mensagens, a elaboração de listas, a partilha de histórias e ideias durante a conversação, e ainda a leitura e a escrita. As práticas de literacia familiar podem ser iniciadas de forma intencional pelos pais ou ocorrer espontaneamente no decorrer da azáfama do dia-a-dia partilhado por pais e crianças, e podem refletir “ (...) the ethnic, racial or cultural heritage of the families involved.” (Morrow, Paratore & Tracey, 1994, p.3)

Também Benjamin e Lord (1996) apresentam uma definição de literacia familiar, considerando-a como o conjunto de meios orais, gráficos e simbólicos pelo qual os membros da família trocam e retêm informações e significados. Defendem ainda que a literacia familiar pode englobar a forma usual como os membros da família utilizam as suas capacidades de leitura, escrita, informática e comunicação para realizar as diversas tarefas do quotidiano.

Para Wasik e Herrmann (2008) a literacia familiar constitui um fenómeno da vida das famílias, que tem vindo a ser legitimado e respeitado pela comunidade científica desde há bastante tempo, sendo atualmente reconhecida de forma consensual, a importância que a família desempenha no desenvolvimento das capacidades de literacia emergente da criança, e da sua predisposição para a leitura e escrita, assistindo-se a uma valorização das práticas de literacia formais e informais que ocorrem no ambiente familiar.

1.1.2. Literacia Familiar evolução do conceito

A opinião dos autores face ao peso que a família deve desempenhar na aquisição da literacia pelas crianças, foi variando ao longo dos tempos. Em meados de 1900 era atribuído aos pais um papel muito restrito, sendo inclusive desencorajada a ideia de que pudessem ensinar os seus filhos. Considerava-se então que a educação das crianças cabia apenas à educação formal e as escolas eram vistas como o lugar onde as crianças deveriam começar a sua aprendizagem da leitura e da escrita. O pensamento dominante no início do século XX, sobre educação considerava prejudicial ensinar as crianças, antes de estas estarem física e mentalmente aptas para aprender. (Wasik & Herrmann, 2008)

O entendimento atual do desenvolvimento da literacia da criança, que reconhece a importância da família e da comunidade como ambientes facilitadores do desenvolvimento anterior à educação formal, conheceu apoio nos anos de 1960 e 1970. (Goodman, 1980; Leichter, 1979, 1984, citados por Wasik & Herrmann, 2008) Tendo sido Goodman um dos primeiros autores a realçar a importância do ambiente familiar, chamando à linguagem escrita em livros, cartas e jornais “ the roots of literacy” para as crianças. (Wasik & Herrmann, 2008, p.6)

De acordo com Gadsden, (2002) uma análise ao campo de investigação em literacia familiar, deve ter em conta que as conceções atuais tiveram na sua génese duas fontes distintas. Uma consiste numa variedade de estudos realizados nos anos de 1960 e 1970, nomeadamente os estudos que procuravam perceber como a linguagem oral de crianças afroamericanas, que falavam um dialeto específico e que residiam em meios urbanos desfavorecidos se manifestava no desenvolvimento das suas capacidades de leitura. (Durkin, 1966) Noutros estudos, como por exemplo, os realizados por Bereiter e Engelman, (1966) e Deutsch, (1965) as dificuldades que as crianças apresentavam ao nível das competências de leitura foram relacionadas com a falta de experiência linguística e de literacia das crianças, e atribuída ao fato de pertencerem a famílias desfavorecidas e a comunidades com baixos recursos.

No entanto, segundo Gadsden, (2002) outros estudos realizados na mesma altura, (Baratz, 1969; Labov, 1965, 1972; Ruddell, 1965) desafiaram estes resultados, negando a visão de que as dificuldades apresentadas pelas crianças estavam relacionadas com o meio ambiente em que vivem, tentando analisar o dialeto falado pelas crianças e em que medida ele afetava as suas capacidades de literacia. Foram ainda realizados outros

estudos, por exemplo, Goodman e Buck, (1973 citado por Gadsden, 2002) que defendiam que as dificuldades que as crianças evidenciavam tinham origem na atitude problemática que os professores adotavam em relação ao dialeto falado pelas crianças.

Segundo Gadsden (2002), diferentes debates centrados na origem dos problemas relacionados com as capacidades de leitura constituíram as bases para se atingir a compreensão de como se processa a aprendizagem da leitura e quais as abordagens mais eficazes para a ensinar. Algumas destas teorias defendiam abordagens com base em competências fonéticas enquanto outras defendiam abordagens de reconhecimento visual da palavra. Estes debates impulsionaram uma chamada de atenção durante o início dos anos de 1980 para os fatores sociolinguísticos, culturais e contextuais que influenciam a literacia das crianças, focando aspetos como a aprendizagem na escola e em casa, e o papel que os pais podem desempenhar nas aprendizagens das crianças no ambiente familiar, de forma a contribuírem para o desenvolvimento da literacia das crianças e para o seu sucesso escolar. (Gadsden 2002)

De acordo com Strickland e Morrow, (1989) no início dos anos de 1980, a investigação sobre os processos de aquisição da leitura começou a reconhecer um conjunto de fatores de ordem social e cultural que influenciam, tanto o desenvolvimento da literacia emergente das crianças como o envolvimento dos pais. Esta constatação abriu o caminho a uma discussão mais alargada sobre o ambiente familiar como um contexto importante no desenvolvimento da literacia e também o reconhecimento da literacia familiar como um campo de investigação potencialmente viável.

Durante a década de 1980 os investigadores que exploravam as questões da influência familiar no desenvolvimento da linguagem e da literacia nas crianças, deram um apoio adicional à ideia de que a literacia é um fenómeno em curso na vida familiar. Estes investigadores forneceram dados importantes sobre o desenvolvimento da literacia nas crianças contribuindo também para uma mudança na abordagem da literacia, enfatizando que o desenvolvimento das capacidades de literacia das crianças ocorre ao longo do tempo e que uma quantidade considerável deste desenvolvimento tem lugar em casa e na comunidade, antes da entrada na escola. (Wasik & Herrmann 2008) Destacam-se de entre estes estudos os trabalhos etnográficos de Heath (1983), Taylor (1983), Taylor e Dorsey-Gaines (1988), Taylor e Strickland (1986) e Snow *et al.* (1991), considerando que forneceram uma importante descrição de como as famílias comunicam entre si e com

outros grupos e ainda da importância da família e da comunidade no desenvolvimento da literacia. (Wasik & Herrmann 2008)

O crescente interesse dos investigadores em compreender o papel que os pais e as famílias podem desempenhar no desenvolvimento das capacidades de literacia da criança e o sucesso das escolas no estabelecimento de novas práticas conduziu ao aparecimento de uma nova corrente de concepções da literacia familiar – a formalização de programas e esforços de aplicação prática, de literacia familiar. (Gasden, 2002)

Segundo a autora o trabalho de Sharon Darling no Kentucky's Parent and Child Education Program é um exemplo dos esforços realizados neste sentido, durante a década de 1980. No final da década (1989), ainda segundo a autora, ocorreu um outro marco importante com a criação do National Center for Family Literacy (NCFL), que ajudou a dar visibilidade à literacia familiar nos EUA e contribui para a integração da literacia familiar em iniciativas educativas federais como a Even Start e em serviços sociais como o Head Start.

No início da década de 1990, o termo literacia familiar referia-se essencialmente a diversos projetos concebidos com o propósito de desenvolver a literacia no ambiente familiar. “O termo Literacia Familiar tende hoje a referir-se aos muitos e variados projetos que vão sendo propostos ou que estão já em funcionamento e que são projetados para melhorar a educação em casa.” (Purcell-Gates 1993, p.670)

Refere Purcell-Gates (1993), que estes programas de literacia familiar se basearam em investigação anteriormente realizada e da qual emergiram quatro ideias consensuais: (a) as crianças adquirem as suas capacidades cognitivas e linguísticas básicas, no contexto familiar; (b) muitas das aprendizagens de literacia da criança acontecem nos anos que precedem a educação formal através de interações e práticas que decorrem no ambiente familiar; (c) as crianças cujos pais têm mais habilitações e mais livros em casa têm mais sucesso escolar; (d) pais com frágeis habilitações académicas não conseguem ajudar as crianças a desenvolverem as suas capacidades de literacia nem promover atitudes positivas sobre a escola ou sobre a importância de aprender a ler ou a escrever.

A investigação em literacia familiar tem sido segundo Gadsden, (2002) dominada por duas correntes teóricas. Numa primeira versão os pais que participam em programas de literacia destinados às famílias têm poucos conhecimentos formais de literacia para puderem ajudar os seus filhos sendo por isso necessário “ensinar-lhes” capacidades

específicas de literacia para garantir que eles possam promover o desenvolvimento cognitivo dos seus filhos.

A segunda versão identificada pela autora como estando ligada a uma abordagem contextual, começa por recolher informações na família sobre as práticas e interações que ocorrem em casa, de modo a entender as funções, os usos e as finalidades da literacia familiar de forma mais completa, construindo a partir deste conhecimento as bases que suportam a investigação. Defende também a autora que a expansão da investigação em literacia familiar nas últimas décadas se deve em parte à visibilidade que conquistou a partir do trabalho realizado por organizações independentes e de programas dedicados à literacia, educação infantil e envolvimento dos pais e das famílias.

Para Baker, (2013) e Cruz, (2011) a investigação em literacia familiar adota presentemente uma perspetiva mais abrangente e multifacetada, constituindo um campo de conhecimento amplo, partindo do princípio que as aprendizagens que a criança efetua na família e na comunidade contribuem para o desenvolvimento das suas competências de literacia, sendo que este desenvolvimento ocorre cada vez mais cedo na vida da criança, antes de ela iniciar a sua educação formal.

1.2. Literacia Familiar e o Processo Educativo

1.2.1. Potencial de Aprendizagem do Ambiente Familiar

O potencial de aprendizagem do ambiente familiar é visto por alguns autores, como algo que não está interligado com o rendimento ou nível de educação de cada família, mas antes com as ações e o envolvimento que ocorrem dentro desta, “We know that what the family *does* is more important than what the family income or education level is.” (Harris, Andrew-Power & Goodall, 2009, p.26) De acordo com as autoras as práticas educativas e de socialização que os pais realizam em casa com os seus filhos ao longo das diversas etapas do seu crescimento, são mais significativas do que qualquer outro contexto educativo. “...what parents *do with their children at home* through the age ranges is much more significant than any other factor to educational influence” (Harris, Andrew-Power & Goodall, 2009, p. 25) Considerando também, que a família exerce a

mais poderosa influência na vida das crianças, desempenhando por isso um papel fundamental na sua educação, sugerindo que o sucesso escolar das crianças está diretamente relacionado com o nível de envolvimento dos pais na sua educação.”The more engaged parents are in the education of their children, the more likely their children are to succeed in the education system.” (Harris, Andrew-Power & Goodall, 2009, p.3)

Chansa-Kabali e Westerholm (2014) apresentam um estudo realizado na Zâmbia sobre o papel da família na aquisição de capacidades iniciais de leitura, com 72 estudantes a frequentar o primeiro ano de escolaridade e respetivos pais. O nível socioeconómico dos pais foi identificado como baixo. Os resultados permitiram concluir que as experiências de literacia que ocorrem dentro da família não se restringem a fatores contextuais, desafiando a visão persistente de muitos estudos de que as famílias de baixos recursos apresentam uma homogeneidade de práticas e ambientes de literacia. Estes resultados sugerem que a estrutura económica e social das famílias pode ser relevada para segundo plano se a atitude dos pais em relação às aprendizagens dos filhos for empenhada. Deste modo os autores concluem que os pais e as famílias desempenham um papel crítico no processo de aprendizagem das crianças devendo estar conscientes da sua responsabilidade em ensinar os seus filhos em ambientes informais. Desta forma as atividades de literacia que ocorrem em contexto familiar conduzem ao desenvolvimento cognitivo da criança e, em particular à aquisição de capacidades de leitura, revelando a importância que se deve dar à motivação e ao envolvimento dos pais em detrimento do seu nível económico, social ou educativo.

Num estudo anterior DeBaryshe, Binder, e Buell, (2000) tinham considerado o meio familiar como um contexto especialmente importante na aprendizagem ao proporcionar à criança a oportunidade de experienciar atividades de literacia de diversas formas, seja através do contato com artefactos de literacia “*literacy artifacts*”, da observação de atividades de literacia realizadas por outros, da exploração de comportamentos de literacia, da apreensão de estratégias de aprendizagem orientadas por outros membros da família e do envolvimento em atividades que estejam relacionadas com a leitura e escrita. Defendem assim os autores, o papel fulcral que a literacia familiar tem desempenhado no desenvolvimento da literacia das crianças.

Também Hannon e West, (1998) ao falarem sobre literacia familiar reconhecem o seu potencial afirmando, no entanto, a necessidade de se clarificar os seus objetivos e definir

quais as formas e níveis em que os pais se devem envolver em fases iniciais da aprendizagem dos seus filhos.

Reforçando a importância da família como ambiente privilegiado de aprendizagem Tizard e Hughes, (1984, citado por Mata, 2006), consideram que a razão da sua eficácia reside em cinco fatores distintos: a grande variedade de atividades que se desenvolvem em casa ou a partir dela e que proporcionam modelos e oportunidades de aprendizagem às crianças; a partilha do dia-a-dia entre pais e filhos que facilita a compreensão dos discursos de cada um, permitindo relacionar acontecimentos passados e futuros, atribuindo-lhes um significado mais vasto; a maior disponibilidade e atenção individualizada que decorre do número reduzido de crianças por adulto; a aprendizagem acontecer em situações com significado para as crianças por ocorrer de forma contextualizada; a relação próxima entre mãe e criança.

Segundo Mata (2006) o potencial de aprendizagem do ambiente familiar é grande, mas não se pode considerar que seja igual em todas as famílias “ (...) dependendo de características específicas relativamente aos diferentes elementos envolvidos.” (p.64). No entanto as potencialidades do ambiente familiar para a aprendizagem têm sido mais consideradas e requisitadas para aprendizagens informais ou extracurriculares. A valorização da participação dos pais para as aquisições que constam do currículo escolar nem sempre tem sido manifesta, sendo muitas vezes profundamente específica, orientada e controlada pela escola. “Assim o envolvimento dos pais pode variar entre um mínimo, onde estes são meros espectadores, até ao desenvolvimento de verdadeiras parcerias educativas” (Edwards, 1999 citado por Mata, 2006 p.64)

1.2.2. Envolvimento Parental na Aprendizagem

O envolvimento parental é definido por Sy, Rowley e Schulenberg (2007), como o conjunto de comportamentos que os pais desenvolvem com o objetivo de estimular e incrementar a educação dos seus filhos. “ (...) envolvimento parental são os comportamentos que os pais adotam com vista a promover ou aumentar o desenvolvimento educacional dos seus filhos.” (p.2). Segundo os autores referidos anteriormente, este envolvimento pode ocorrer em diversos contextos, na escola, em casa,

ou na comunidade e de forma direta ou indireta. O envolvimento dos pais inclui uma ampla gama de comportamentos parentais, como: envolver as crianças em atividades cognitivamente estimulantes em casa; estruturar o ambiente familiar para que ele seja propício à aprendizagem das crianças; participar em atividades escolares e permitir o acesso das crianças a recursos comunitários que melhoram a sua experiência educacional. (Sy, Rowley & Schulenberg 2007)

A importância que o envolvimento parental desempenha nos primeiros anos de vida das crianças, durante os quais elas adquirem as capacidades cognitivas, sociais e emocionais que posteriormente contribuem para o seu sucesso escolar, tem sido defendida por diversos autores. (Brooks-Gunn & Markham, 2005; Gershoff, Aber, Raver & Lennon, 2007; Downer, Campos, McWayne & Gartner, 2008)

Um dos aspetos do envolvimento parental que tem sido relacionado com o desenvolvimento da criança são as práticas de literacia familiar que ocorrem entre mãe e criança no ambiente familiar. (Sénéchal & Lefevre, 2002)

Como refere Baker (2013, citando os trabalhos de Baker, Cameron, Rimm-Kaufman, e Grissmer, (2012) e ainda os de Brooks-Gunn e Markham, (2005) a investigação tem demonstrado que crianças, cujas mães realizam práticas de literacia familiar em casa de forma mais frequente, apresentam maiores capacidades sócio emocionais e também maior desenvolvimento de linguagem.

Diferentes investigadores na área do desenvolvimento social e emocional como Gershoff *et al.* (2007) defendem a importância do papel dos pais no desenvolvimento de capacidades sociais e emocionais durante a primeira infância. Referem ainda que o papel que os pais desempenham como primeiros agentes de socialização das crianças, e as interações de literacia familiar que ocorrem entre pais e filhos em idades precoces, podem aumentar a capacidade das crianças para estarem atentas ou seguirem orientações.

Gershoff *et al.* (2007) realizaram um estudo nos EUA com mães de diferentes etnias, onde verificaram que a participação destas em atividades de literacia familiar com os seus filhos, estava relacionada de forma positiva com o desenvolvimento de competências sociais das crianças, bem como com a sua capacidade de estabelecer relações interpessoais no Jardim de Infância.

Segundo Baker (2013) poucos estudos se têm debruçado sobre a influência da literacia familiar no desenvolvimento social e emocional das crianças, no entanto, aqueles que

seguiram esta abordagem verificaram que o envolvimento das mães em práticas de literacia familiar, tem um efeito positivo no desenvolvimento sócio emocional das crianças. Refere também a autora que a maioria dos estudos sobre literacia familiar se foca apenas num dos progenitores (mães), embora cada vez mais os investigadores reconheçam a importância dos pais como figuras chave no desenvolvimento da criança. Partindo destas premissas a autora realizou um estudo com uma extensa amostra de famílias, para investigar a relação entre o envolvimento de pais e mães, em práticas de literacia familiar, e o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Segundo a autora a opção de englobar ambos os progenitores no estudo deveu-se à convicção de que essa abordagem permitiria compreender a contribuição de ambos no desenvolvimento da criança.

Os resultados da investigação referida demonstraram que o envolvimento tanto de pais como de mães em atividades de literacia familiar contribui de forma positiva para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, sendo que os progenitores que realizavam mais frequentemente práticas de literacia familiar, tinham filhos com melhores desempenhos no âmbito da leitura e da matemática e ainda melhores capacidades sociais e emocionais, concretamente maior capacidade de atenção e diminuição de problemas de comportamento.

Reforçando investigações anteriores, este estudo demonstrou associações significativas entre as práticas frequentes dos progenitores ao ler em conjunto com os seus filhos, bem como ao contar histórias, cantar canções e ao disponibilizar mais livros infantis em casa, e melhores performances em atividades de leitura e matemática por parte das crianças.

Neste mesmo estudo de Baker (2013), o desenvolvimento social e emocional foi operacionalizado em três áreas específicas, incluindo: o envolvimento da criança com os progenitores, a atenção contínua da criança durante as suas interações com os progenitores e a negatividade da criança em relação aos progenitores. Os resultados demonstraram que o envolvimento dos progenitores em práticas de literacia no ambiente familiar contribuíram significativamente para o desenvolvimento social e emocional das crianças. Segundo a autora os dados recolhidos sugerem que o envolvimento dos progenitores em atividades de literacia familiar pode ser uma forma eficaz de socializar as crianças para que desenvolvam as suas capacidades sociais e emocionais mesmo antes da entrada na escola, sendo possível que as crianças que experienciam mais interações de

literacia familiar tenham mais oportunidades de praticar comportamentos sociais e emocionais, como prestar atenção ou controlar emoções negativas, o que provavelmente conduzirá a um desenvolvimento mais adequado do ponto de vista social.

1.2.3. Crenças dos Pais sobre Literacia Familiar

As crenças dos pais sobre literacia familiar são segundo Pacheco e Mata (2013) um tema que deve ser tido em consideração, quando se pretende promover a escolha de ações e estratégias adequadas para intensificar a participação dos pais na educação dos seus filhos.

Segundo Sigel e McGillicuddy-De Lisi (2002) (citado por Weigel, Martin e Bennett, 2006b) as crenças são construídas a partir da história pessoal dos pais, de normas e padrões culturais e das interações únicas que ocorrem entre pais e filhos.

Reforçando esta ideia Sigel e McGillicuddy-De Lisi (2002) (citado por Weigel *et al.*, 2006b) consideram que as crenças dos pais constituem o ponto de partida para todas as experiências que têm com os filhos sustentando as ações mas ao mesmo tempo sendo influenciadas por essas ações. “...parents’ beliefs are the starting point for all experiences the parent has with the child, providing guides to action and, in turn, being reciprocally shaped by that action.” (Sigel & McGillicuddy-De Lisi, 2002, citado por Weigel *et al.*, 2006b, p. 192)

As crenças dos pais, segundo Evans, Fox, Cremaso e McKinnon (2004) podem ser agrupadas em duas perspetivas: *top-down* e *bottom-up*. A primeira perspetiva comporta uma orientação específica para a aquisição da literacia, dando relevo ao significado e ao contexto onde surge a informação, ou seja constituem crenças holísticas sobre o desenvolvimento da literacia. (Lynch, Anderson, Anderson, & Shapiro 2006) Na segunda perspetiva destaca-se a importância da eficiência e automatismo da descodificação das palavras, salientando uma abordagem que evidencia as competências técnicas para a aprendizagem da literacia, focando-se nos aspetos tecnicistas, falando-se neste caso em crenças tecnicistas. (Lynch *et al.*, 2006) Seja qual for a abordagem escolhida pelos pais, diferentes tipos de ambientes de literacia serão disponibilizados às crianças o que conduzirá ao desenvolvimento da literacia. (Evans *et al.*, 2004)

Weigel, Martin, e Bennett (2006b) consideram que as crenças se desenvolvem a partir da história pessoal de cada um dos pais, e da cultura de cada família. Segundo os autores estas crenças revelam-se nas práticas de literacia realizadas no ambiente familiar, nos comportamentos e no tipo de interações que os pais desenvolvem com as crianças.

Da mesma forma, Weigel *et al.* (2006b) referem que enquanto alguns pais consideram ter um papel importante e influente no desenvolvimento da literacia emergente dos seus filhos, outros pais tendem a atribuir uma responsabilidade maior à escola, considerando o seu próprio papel como menos importante.

No estudo realizado por Pacheco e Mata (2013), com o objetivo de conhecer e caraterizar as crenças dos pais portugueses sobre o processo de aprendizagem da linguagem escrita, e sobre o seu papel nesse processo, as autoras questionaram 198 pais de crianças a frequentar o último ano do pré-escolar, concluindo que os pais davam valor significativo ao seu papel em diversas vertentes como, a leitura de histórias, práticas contextualizadas e ensino.

A partir deste estudo Pacheco e Mata (2013) concluem sobre dois aspetos que consideram relevantes. O primeiro aspeto referido pelas autoras diz respeito à importância que deve ser atribuída às crenças dos pais quando se aborda o tema da literacia familiar, uma vez que estas crenças podem influenciar a forma como os pais atuam e interagem com os filhos no que diz respeito a práticas de leitura e escrita. O segundo aspeto mencionado como relevante diz respeito ao fato de existir alguma variedade nas crenças dos pais, na maneira como estas se podem conjugar entre si, e na forma como podem influenciar as práticas de literacia familiar. Neste estudo, foram identificados três grupos de pais que apresentavam diferentes caraterísticas nas práticas de literacia e nas crenças. Segundo as autoras foi possível concluir que não existia uma associação linear entre crenças e práticas, uma vez que pais em grupos diferentes apresentavam conceções semelhantes sobre alguns aspetos. Nos grupos identificados foi possível encontrar algumas particularidades que permitiram compreender de forma mais detalhada as relações entre crenças e papel desempenhado na aprendizagem, mas também destas com as práticas de literacia familiar. (Pacheco & Mata 2013)

Relativamente às crenças sobre aprendizagem da leitura e escrita os dados apurados revelaram que os pais apresentavam essencialmente ideias holísticas sobre as aprendizagens dando mais valor a atividades contextualizadas e funcionais. As atividades mais direcionadas para o treino foram, de uma forma geral, consideradas como menos

importantes embora fossem também valorizadas pelos pais. Desta forma referem as autoras, os pais parecem entender o desenvolvimento da literacia como decorrente da complementaridade entre os dois tipos de práticas. Não foi valorizado pelos pais, a vertente que defendia ser a escola o único sítio onde as aprendizagens da leitura e da escrita deviam ser feitas. Os pais consideraram de forma geral terem um papel a desempenhar no desenvolvimento da literacia dos seus filhos, bem como a responsabilidade de os envolverem em atividades diversificadas de leitura e escrita. Assim, os pais atribuíram bastante importância ao seu papel na leitura de histórias aos filhos e ao envolvimento dos filhos em atividades funcionais e integradas nas suas rotinas. O seu papel ao ensinarem os filhos de uma forma mais estruturada e formal foi considerado pelos pais como menos importante. Na análise das relações entre crenças sobre a aprendizagem e crenças de papel as autoras mencionam existirem associações positivas e significativas entre as crenças de aprendizagem holísticas e as três vertentes de crenças sobre o papel dos pais. Deste modo, os pais que valorizavam mais a abordagem funcional e lúdica da aprendizagem consideravam mais importante o seu papel em atividades de leitura de histórias, em práticas contextualizadas e funcionais e mesmo em práticas de ensino e de treino, embora neste último caso a associação fosse menos significativa. Estas associações parecem, segundo Pacheco e Mata (2013), demonstrar uma responsabilidade por parte dos pais na integração dos filhos em atividades diversificadas, utilizando diferentes estratégias no ambiente familiar. Foi possível verificar ainda, que os pais que atribuem à escola a maior responsabilidade na aprendizagem, são aqueles que valorizam menos o seu papel no desenvolvimento das capacidades de literacia dos seus filhos. Consideram as autoras, que através deste estudo foi possível realçar a importância, que o conhecimento das crenças e das práticas dos pais tem para uma melhor compreensão da literacia familiar, uma vez que as práticas de literacia se baseiam nas ideias que os pais possuem sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita.

Também Lynch, *et al.* (2006) consideram que conhecer as crenças dos pais sobre literacia é fundamental, para compreender as rotinas e atividades de literacia que podem ocorrer no ambiente familiar.

1.2.4. Práticas de Literacia Familiar

O desenvolvimento da literacia de crianças do pré-escolar até ao segundo ano do ensino básico foi estudado numa investigação longitudinal de Hindman, Connor, Jewkes e Morrison (2008) realizada nos subúrbios operários de uma grande cidade do Midwest Norte Americano, envolvendo 130 famílias, tendo revelado não só a existência de práticas diversas e específicas através das quais os pais de crianças em idade pré-escolar podem apoiar a sua aprendizagem, mas também mérito considerável na integração de aspetos tanto académicos como afetivos da parentalidade no apoio à aprendizagem em ambiente familiar. A investigação realizada neste âmbito conduziu à descrição de várias práticas parentais que contribuem para o desenvolvimento da literacia, nomeadamente durante a leitura partilhada de histórias.

Baseando-se nos resultados de variadas investigações relativas às práticas de literacia familiar, Hannon (2000) propôs um modelo compreensivo. Este modelo, designado ORIM, acrónimo de (Oportunidades, Reconhecimento, Interação e Modelos) contribuiu para descrever as práticas de literacia realizadas no ambiente familiar, classificando-as em função de dimensões e ainda para definir programas de intervenção destinados às famílias. (Moreira, & Ribeiro, 2009)

As dimensões propostas no modelo ORIM dizem respeito a: Oportunidades (O) proporcionadas pelos pais nos primeiros anos de vida das crianças para impulsionar o desenvolvimento da literacia, disponibilizando livros infantis e materiais de escrita; Reconhecimento (R) por parte dos pais, encorajando e reconhecendo as conquistas das crianças na leitura e escrita precoce; Interação (I) entre pais e crianças em que os adultos partilham e dão apoio em tarefas de literacia que ocorrem no dia-a-dia; Modelos (M) transmitidos pelos pais como utilizadores de leitura e escrita e que são percebidos pela criança como exemplos a seguir. (Hannon, 2000)

O modelo ORIM destaca o papel que os pais podem desempenhar como impulsionadores do desenvolvimento da literacia emergente, e também a importância da existência de materiais de literacia no ambiente familiar. Considera Hannon (2000) que a existência de materiais de leitura e escrita como livros, revistas, jornais, canetas e papel, em quantidade e variedade pode contribuir para um ambiente rico que proporcione experiências e práticas de literacia.

O modelo ORIM deu origem a diversos estudos com diferentes linhas de investigação. Destes, alguns centravam-se na caracterização das práticas de literacia realizadas no ambiente familiar, outros visavam estudar a relação entre as práticas e o desenvolvimento da literacia das crianças e outros ainda focavam a análise da influência de programas de literacia familiar, no desenvolvimento das crianças e nas práticas realizadas pelos pais. (Cruz, 2011)

Refere a autora que as investigações que tinham como objetivo caracterizar as práticas realizadas no ambiente familiar (Saracho, 1997b; 1999; 2000a; 2002; Sénéchal, & LeFevre, 2002; Sénéchal, 2006a citado por Cruz, 2011) concluíram que as famílias estudadas proporcionavam às crianças diversos materiais de leitura, considerados desafiantes, e que se envolviam em atividades de literacia tanto formais como informais. Estes dois tipos de atividades podem distinguir-se pela presença ou ausência de intencionalidade na abordagem à leitura e à escrita e pela forma mais ou menos lúdica como as atividades são realizadas. No que diz respeito às atividades formais existia da parte dos pais uma intencionalidade na abordagem à leitura e à escrita, enquanto nas informais, o objetivo principal não consistia no ensino específico da leitura e da escrita, mas antes na compreensão por parte da criança da funcionalidade e da mensagem do código escrito. (Cruz, 2011)

Mata e Pacheco (2009) num estudo sobre práticas de literacia familiar, realizado com 195 crianças a frequentar o último ano do ensino pré-escolar e os respetivos pais, descrevem três tipos diferentes de práticas: práticas do dia-a-dia, práticas de entretenimento e práticas de treino. As práticas do dia-a-dia estão relacionadas com as rotinas da vida familiar como por exemplo fazer uma lista de compras, enquanto as de entretenimento estão ligadas a momentos de lazer, como ler histórias, e as de treino com situações onde se procura ensinar, por exemplo, as letras.

Os dados apresentados neste estudo indicam que as práticas mais frequentemente realizadas são as de treino, seguidas das práticas de entretenimento e das do dia-a-dia. Foi possível verificar a existência de uma associação positiva entre as práticas do dia-a-dia e de entretenimento, com a noção de funcionalidade da escrita e com o funcionamento da linguagem escrita. Em relação às práticas de treino não foram encontradas associações positivas com o desenvolvimento da literacia emergente.

Foi também possível verificar neste estudo, que quando as famílias realizavam práticas de entretenimento e do dia-a-dia, as crianças apresentavam mais conhecimentos sobre a

funcionalidade da linguagem escrita, enquanto, nas famílias onde os três tipos de práticas eram realizados com pouca frequência ou onde só se realizavam práticas de treino com frequência, as crianças demonstravam menos conhecimentos sobre a funcionalidade da escrita. No entanto, foi encontrada uma associação positiva no que diz respeito às noções de funcionamento da linguagem escrita. Desta forma, Mata e Pacheco (2009) referem que as crianças que apresentam maior noção da funcionalidade da linguagem escrita mas também das suas regras e convenções são aquelas em cujas famílias, a sua participação em atividades de leitura e escrita, tanto nas suas rotinas como em momentos de lazer, é mais frequente.

Acrescentam as autoras que nas famílias, em que a preocupação de ensinar letras e palavras não é acompanhada de um envolvimento natural da criança em atividades de leitura e escrita, o desenvolvimento da literacia parece não ocorrer tão facilmente.

Num outro estudo Saracho (1999) refere quatro dimensões em relação à caracterização das práticas de literacia familiar. Uma destas dimensões consiste na leitura de materiais escritos como livros, jornais, revistas, rótulos e receitas de culinária. Uma outra diz respeito à leitura de material escrito existente em contextos exteriores ao ambiente familiar, como cartazes, sinais, mapas e menus. A terceira dimensão refere-se a interações diversas como ver televisão, ir à biblioteca ou partilhar jogos de tabuleiro ou de palavras. Numa quarta dimensão ocorrem atividades relacionadas com a escrita, sendo que por vezes as crianças observam os pais a escrever e noutras participam na produção do material escrito. Estas atividades de escrita consistem na produção de listas de compras, cartas, recados, notas ou jogos.

Uma outra categorização das práticas e do ambiente de literacia é proposta por Roskos e Twardosz (2004) que consideram a existência de três categorias: recursos físicos, recursos sociais e recursos simbólicos. No que diz respeito aos recursos físicos são referidos aspetos que se relacionam com o espaço, o tempo e os materiais, como sejam, o local onde ocorrem as práticas e em que momento, e a qualidade, quantidade e variedade de materiais de leitura e escrita utilizados. Em relação aos recursos sociais estes referem-se aos intervenientes, ao conhecimento e às relações interpessoais ou seja, quem lê para a criança e interage com ela nestas práticas, qual o nível de literacia do adulto que interage com a criança e quais as línguas faladas em casa. Os recursos simbólicos dizem respeito às rotinas e à influência e utilização dos recursos da comunidade, isto é, se as atividades

são planeadas ou ocasionais e quais os recursos exteriores à família que são utilizados, como bibliotecas, livrarias e tradições culturais. (Roskos & Twardosz 2004)

As diferentes categorizações e designações das práticas de literacia familiar anteriormente referidas, não excluem a necessidade de se compreender as diferentes práticas utilizadas pela família, para um entendimento mais profundo das atividades que ocorrem no ambiente familiar.

Uma das formas de caracterizar mais aprofundadamente as práticas de literacia que ocorrem no ambiente familiar é através do estudo dos diversos fatores que as influenciam. Numa tentativa de avaliar esta influência Mata (2006) procurou relacionar um conjunto de variáveis existentes no contexto familiar, com as conceções das crianças sobre a linguagem escrita. Os dados apurados sugerem que a idade em que a criança inicia o contato com material impresso, o número de livros existentes no ambiente familiar, o tempo despendido em atividades de literacia com os filhos e o conhecimento dos pais sobre literatura infantil, são fatores que facilitam o desenvolvimento da literacia das crianças.

Também Storch e Whitehurst (2001) referem que o desenvolvimento da linguagem das crianças, e consequentemente o desenvolvimento das suas competências de literacia, são influenciados pelo ambiente de literacia da família e pelas expectativas que os pais têm em relação às aprendizagens dos filhos.

Outro aspeto considerado por Mata (2006) como influente no desenvolvimento da literacia das crianças é o modelo de comportamento que os pais transmitem aos seus filhos quando realizam atividades de literacia. Segundo a autora ao utilizarem a linguagem escrita em diversas situações, sozinhos ou em conjunto com a criança, os pais incentivam o gosto por estas atividades, a compreensão do seu valor e da sua funcionalidade.

Segundo Saracho (1997b) e Haney e Hill (2004), as experiências que os pais vivenciaram enquanto crianças e os modelos que os seus progenitores lhes disponibilizaram enquanto utilizadores da linguagem escrita influenciam também as práticas de literacia familiar.

Muitos pais que tiveram experiências negativas nas suas aprendizagens de literacia ou no seu percurso escolar, enquanto crianças, tendem a não considerar a leitura como uma atividade agradável, podendo este aspeto motivar um menor envolvimento nas práticas de literacia que desenvolvem com os filhos. (Saracho, 1997a)

No estudo realizado por Weigel, Martin e Bennett (2006) os resultados indicaram que, os pais que referiam que as atividades de leitura realizadas com os filhos eram situações das quais retiravam satisfação, consideravam também que estas atividades eram experiencias importantes para as crianças. Os dados recolhidos parecem indicar que este entendimento dos pais relativamente às atividades de leitura influencia o desenvolvimento da literacia.

Deste modo, é possível que as atitudes dos pais face as atividades de leitura sejam um aspeto que influencia as práticas de literacia que ocorrem em ambiente familiar.

Também o nível socioeconómico das famílias tem sido considerado como um elemento que influencia as práticas de literacia familiar tendo por isso sido objeto de diversos estudos. Por exemplo, Saracho (1997a) verificou existir relação entre o nível socioeconómico e o acesso a materiais de leitura e de escrita.

Os dados recolhidos por Storch e Whitehurst (2001), num estudo realizado com o objetivo de perceber o impacto entre as práticas de literacia familiar e as competências de literacia das crianças em função do nível socioeconómico das famílias, sugerem que este aspeto parece determinar a existência de diferenças na qualidade e quantidade das interações, assim como no número de livros existentes no ambiente familiar.

Os estudos realizados com o intuito de conhecer o tipo de práticas de literacia familiar realizadas por famílias com diferentes níveis socioeconómicos, demonstraram que as famílias de nível socioeconómico baixo privilegiam a prática de atividades formais com o objetivo de promover a aprendizagem da leitura e da escrita. (Baker, Mackler, Sonnenschein, & Serpell, 2001)

Famílias de nível socioeconómico médio privilegiam a leitura partilhada de histórias (Sonnenschein & Munsterman 2002) sendo que as interações realizadas por estes pais são mais ricas e promovem o diálogo e a compreensão do escrito. (Baker *et al.*, 2001)

Dearing, McCartney, Weiss, Kreider e Simpkins (2004) estudaram a influência das habilitações literárias dos pais, aspeto que apresenta uma estreita relação com o nível socioeconómico, nas práticas de literacia familiar. Os resultados demonstraram que as crianças cujas mães tinham habilitações literárias mais elevadas apresentavam um melhor desenvolvimento da literacia, no entanto verificou-se que também as mães com menores habilitações literárias podem favorecer o desenvolvimento da literacia caso se preocupem com a educação dos filhos e interajam com estes em práticas de literacia.

A variedade de práticas de literacia familiar desenvolvidas, e a frequência com que ocorrem, foram estudadas por diversos autores tendo estes trabalhos realçado as diferenças e a variedade existente não só entre famílias mas também consoante a realidade cultural e sociocultural dessas famílias. (Mata & Pacheco 2009)

1.2.5. Os Pais Como Parceiros

Mata (2010) considera que na parceria escola-família, o desafio principal consiste em conseguir integrar a participação e a colaboração dos pais, não deixando de valorizar as práticas de literacia familiar que estes realizam com os filhos, promovendo ao mesmo tempo a intencionalidade dessas práticas.

Defende a autora que as intervenções a desenvolver em conjunto com os pais deverão focar-se nas práticas de cada família, valorizando-as e respeitando-as de forma a evitar a uniformização das práticas de literacia, que para além de não fazerem sentido, introduzem por vezes desconforto nas interações entre pais e filhos no que respeita às suas práticas de literacia.

Desta forma refere Mata (2010) ser essencial compreender de que forma as famílias pensam e praticam a literacia familiar para que seja possível o respeito e a valorização das diversas literacias familiares.

Para a concretização destes objetivos, defende a autora ser fundamental a comunicação entre pais e educadores, de maneira a que se consiga estabelecer uma ligação entre a literacia realizada no ambiente familiar e o trabalho desenvolvido na escola.

Segundo Bingham (2007) a escola deve ver os pais como parceiros da educação e a melhor forma de dar continuidade e desenvolver as capacidades de literacia das crianças consiste na criação de uma relação entre os professores e os pais.

A valorização e o respeito pela(s) literacia(s) familiar(es), assim como pelas especificidades de cada família na utilização da literacia, só se tornará uma realidade através da compreensão das formas de pensar e de fazer das famílias. Só assim será possível que as intervenções se possam focar nas forças de cada família, e não na

uniformização de práticas de literacia, uma vez que esta forma de proceder pode causar transtorno nas interações de literacia entre pais e filhos. (Pacheco & Mata, 2013)

As autoras consideram que o grande desafio que se coloca é o de incluir a participação e colaboração dos pais de uma forma integrada, com respeito e apreciação pelos seus hábitos e atividades de literacia, mesmo que estes não sejam idênticos aos praticados na escola. Acrescentam ainda, que mesmo que as práticas de literacia que ocorrem no ambiente familiar possam ser pouco consistentes e realizadas com pouca frequência é necessário estabelecer ligações autênticas com as famílias, valorizando estas práticas, acreditando que elas interessam e que o envolvimento das famílias é um fator que vaticina o sucesso nas aprendizagens.

Pacheco e Mata (2013) argumentam ainda que não se deve limitar o papel dos pais nas aprendizagens de literacia das crianças. A valorização da riqueza e complexidade da literacia familiar não se compadece com uma perspetiva em que os pais apenas contam histórias ou ensinam umas letras ou palavras aos seus filhos.

É necessário que se rentabilizem e valorizem as diferentes práticas de literacia existentes no dia-a-dia das famílias, qualquer que seja o estatuto sociocultural a que pertençam. É indispensável dar-lhes visibilidade e promover a sua intencionalidade para que se tornem mais ricas e completas. O desenvolvimento da literacia emergente das crianças beneficiará bastante com interações que ocorram ao longo do tempo e que sejam multifacetadas e concretizadas em atividades de literacia reais, significativas e funcionais ao invés de atividades pontuais, tecnicistas e por vezes desenraizadas. (Pacheco & Mata, 2013)

CAPÍTULO II. METODOLOGIA

2.1. Opções metodológicas

O principal objetivo desta investigação consistiu em estudar as crenças, práticas e ambientes de literacia familiar, procurando compreender se existem diferenças entre pais e mães com filhos entre os 5 e os 6 anos relativamente a estes aspetos. Para concretizar este objetivo foi tomada a opção de selecionar seis pais e seis mães, que através da realização de uma entrevista individual e da resposta a um questionário pudessem contribuir com as suas ideias, vivências e opiniões para a compreensão mais aprofundada deste tema e para o esclarecimento de eventuais diferenças na vivência da literacia familiar por parte de pais e mães.

Desta forma e de acordo com as opções tomadas para a elaboração deste estudo, foi desenvolvida uma investigação qualitativa. Como referem Remler e Van Ryzin (2015) o que distingue uma investigação quantitativa de uma qualitativa não é o tema da pesquisa a realizar mas antes a natureza dos dados e os instrumentos de recolha e de análise utilizados. Como defendem os mesmos autores a análise qualitativa baseia-se no fato de os objetos sobre os quais recai a investigação serem seres humanos e de a sua linguagem fornecer uma janela única para os seus pensamentos, experiências e motivações permitindo que o investigador partilhe a sua visão do mundo. Assim sendo, os investigadores que utilizam a pesquisa qualitativa têm acesso ao potencial de intersubjetividade humana, alcançável através da interpretação da linguagem e de outros sistemas simbólicos como a linguagem corporal, para explicar o comportamento humano.

Com o presente trabalho pretendeu-se conhecer e compreender as crenças e práticas dos progenitores participantes no estudo, sobre literacia familiar.

A condução de uma investigação de tipo qualitativo pode englobar diversas formas, estando associados a este tipo de pesquisa diferentes desenhos metodológicos. Deste modo, optou-se por realizar um estudo desta natureza pois durante a revisão de literatura efetuada, não se encontraram investigações que se debruçassem sobre a existência de eventuais diferenças na vivência da literacia familiar entre pais e mães. Desta forma considerámos pertinente a realização de um estudo exploratório, que abordasse este tema, com vista ao desenvolvimento de futuros estudos mais aprofundados. Segundo Gil (1999)

este tipo de estudo é geralmente realizado quando o tema escolhido é pouco explorado, constituindo muitas vezes a primeira etapa de uma investigação mais ampla, sendo o produto final deste processo, um problema mais clarificado e que pode ser investigado através de procedimentos mais sistematizados. Também sobre os estudos exploratórios consideram Cervo e Bervian (2002), que estes são normalmente o passo inicial no processo de pesquisa e uma forma de se formularem hipóteses significativas para posteriores pesquisas. Os mesmos autores referem que os estudos exploratórios não elaboram hipóteses a serem verificadas na investigação, limitando-se a definir objetivos e a procurar mais informações sobre determinado tema a estudar.

2.2. Problemática, Questões e Objetivos de Investigação

Nesta investigação procurou-se compreender e caraterizar as crenças, práticas e ambientes de literacia familiar de um grupo de progenitores com filhos entre os cinco e os seis anos, e ainda analisar se existem diferenças relativamente a estes domínios entre pais e mães.

Como tal, e baseando-nos na revisão bibliográfica acerca do tema, formularam-se as seguintes questões de investigação:

- a) Quais as crenças que os progenitores têm sobre o seu papel no processo de aprendizagem da leitura e da escrita?
- b) Quais as crenças que os progenitores têm sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita?
- c) Quais as práticas de literacia que os progenitores desenvolvem com os seus filhos em ambiente familiar?
- d) Para os progenitores com que idade é que as crianças começam a desenvolver estas práticas?
- e) Quais as características dos ambientes de literacia familiar referidas por estes pais e mães?

f) As crenças sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita variam consoante o género dos progenitores?

g) A perceção que os progenitores têm sobre o seu papel no desenvolvimento das capacidades de literacia dos seus filhos, difere consoante o seu género?

h) Existem diferenças nas práticas de literacia familiar desenvolvidas por mães e pais?

Como forma de responder às questões de investigação apresentadas, formularam-se os seguintes objetivos de investigação:

1- Caraterizar as crenças dos progenitores sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita e sobre o seu papel nesse processo.

2- Identificar as práticas de literacia familiar que os progenitores realizam com os seus filhos.

3- Descrever os ambientes de literacia familiar em que estas famílias vivenciam as suas práticas.

4- Avaliar a diferença de género dos progenitores nas vivências de literacia familiar.

2.3. Participantes

Participaram neste estudo 12 progenitores, (seis pais e seis mães) de crianças com cinco ou seis anos de idade a frequentar o último ano do pré-escolar ou o primeiro ano do ensino básico.

No sentido de concretizar os objetivos propostos para este estudo, nomeadamente, compreender e caraterizar as crenças, práticas e ambientes de literacia familiar e também determinar se existem diferenças na vivência da literacia familiar por parte de pais e mães, a seleção dos participantes obedeceu a diversos critérios.

Desta forma foi assegurado que os 12 progenitores selecionados não tinham uma relação familiar entre si, sendo portanto pais e mães de diferentes crianças. Seis progenitores tinham os filhos inscritos no último ano do pré-escolar, numa Instituição Particular de Solidariedade Social do concelho de Sintra, e outros seis tinham os filhos a

frequentar o primeiro ano do ensino básico noutra escola embora já tivessem frequentado no ano anterior a mesma Instituição de Solidariedade Social.

A escolha desta Instituição para realizar a seleção dos pais, deveu-se ao fato de a investigadora exercer funções de educadora de infância na mesma, tendo desta forma acesso aos progenitores, não sendo contudo na data de recolha de dados a educadora dos filhos. A seleção dos pais obedeceu a critérios que possibilitassem alcançar os objetivos propostos para esta investigação.

Na escola em questão existem as valências de berçário, creche e jardim-de-infância tendo à altura da realização deste estudo um total de 85 crianças distribuídas pelas três valências referidas.

Foi critério para a seleção dos participantes, que estes formassem um conjunto diversificado, combinando distintas características dos progenitores consideradas relevantes, como por exemplo, o género, as habilitações académicas e a idade dos filhos sobre os quais recaíam as perguntas efetuadas.

Desta forma foi assegurado que nos participantes se contemplassem pais e mães, que metade das crianças tivesse cinco anos e a outra metade seis anos, sendo a utilização deste critério a forma de apurar se os pais iniciavam as atividades de literacia familiar no decorrer do pré-escolar ou apenas quando as crianças já frequentavam o primeiro ano do ensino básico. Outro dos critérios utilizados foi o de que as habilitações dos progenitores abarcassem diversos níveis de escolaridade também de forma equitativa. Este último critério prende-se com o fato de alguns autores (*e.g.*, Weigel *et al.*, 2006a; Bingham, 2007) considerarem que as habilitações literárias dos progenitores são indicativas do estatuto sociocultural das famílias. Também no estudo recorremos ao seguinte critério para a diferenciação do indicador sociocultural: estatuto sociocultural baixo quando o nível de escolaridade é inferior ou igual ao 12º ano de escolaridade; e estatuto sociocultural médio/alto quando o nível de escolaridade é superior ao 12º ano de escolaridade, ficando deste modo salvaguardada a existência de progenitores provenientes de diferentes estatutos socioculturais.

Para a seleção dos participantes, foram abordados todos os progenitores de crianças a frequentar esta instituição, no último ano do pré-escolar, e também progenitores que tendo filhos a frequentar esta escola, tivessem também filhos com seis anos que frequentassem o primeiro ano do ensino básico, no sentido de virem a participar neste estudo.

Dos progenitores que se disponibilizaram selecionamos 12, seis pais e seis mães atendendo aos critérios anteriormente referidos.

A escolha de doze progenitores prende-se, por um lado, com o tempo previsto para o desenvolvimento da parte empírica do estudo, sendo necessário assegurar que o tratamento dos dados recolhidos fosse realizado atempadamente, por outro, porque o estudo de diversos casos permite contrastar informação e identificar realidades diferentes e similares, o que enriquece, naturalmente, a investigação.

A Tabela 1 apresenta os dados sociodemográficos dos participantes no presente estudo.

Tabela 1 - Características Sociodemográficas dos Progenitores

-	Idade	Habilitações	Profissão	Nº de filhos	Idade do filho (*)	Posição na fratria	Nível de Ensino (**)
Mãe 1	33 Anos	12º Ano	Auxiliar de Cozinha	2 Filhos	5 Anos	Filho + novo	Último Ano do Pré-Escolar
Mãe 2	41 Anos	Licenciatura	Arquiteta	1 Filho	6 Anos	Filho único	1º Ano do Ensino Básico
Mãe 3	35 Anos	Licenciatura	Fiscal de Casino	3 Filhos	5 Anos	Filho + novo	Último Ano do Pré-Escolar
Mãe 4	35 Anos	Licenciatura	Assistente Técnica	4 Filhos	5 Anos	Filho + velho	Último Ano do Pré-Escolar
Mãe 5	41 Anos	9º Ano	Operadora Ajudante de 2ª	2 Filhos	6 Anos	Filho + velho	1º Ano do Ensino Básico
Mãe 6	34 Anos	12º Ano	Restauradora de Móveis	3 Filhos	6 Anos	Filho do meio	1º Ano do Ensino Básico
Pai 1	44 Anos	8º Ano	Escriturário	3 Filhos	6 Anos	Filho do meio	1º Ano do Ensino Básico
Pai 2	33 Anos	12º Ano	Gerente	3 Filhos	5 Anos	Filho + velho	Último Ano do Pré-Escolar
Pai 3	42 Anos	12º Ano	Continuo	2 Filhos	5 Anos	Filho + novo	Último Ano do Pré-Escolar
Pai 4	40 Anos	12º Ano	Diretor de Loja	2 Filhos	6 Anos	Filho+ velho	1º Ano do Ensino Básico
Pai 5	33 Anos	Licenciatura	Diretor Informático	1 Filho	5 Anos	Filho único	Último Ano do Pré-Escolar
Pai 6	38 Anos	Licenciatura	Gestor	3 Filhos	6 Anos	Filho do meio	1º Ano do Ensino Básico

(*) – sobre o qual incidem as perguntas colocadas neste estudo

(**) – nível de ensino frequentado pelo filho sobre o qual incidem as perguntas colocadas neste estudo

Deste modo pudemos constatar que a idade das mães está compreendida entre os 33 e os 41 anos, com a média de idades fixada nos 36,5 anos e com um desvio padrão de 3,6 anos. A idade dos pais encontra-se no intervalo entre os 33 e os 44 anos, com média de 38,3 anos e desvio padrão de 4,6 anos. No que diz respeito às habilitações literárias, três mães concluíram licenciatura, duas o 12º ano, e uma o 9º ano. Relativamente aos pais, dois possuem licenciatura, três o 12º ano e um o 8º ano.

No que concerne à atividade profissional, três mães desempenham funções técnicas e as outras três funções auxiliares. Quatro pais desempenham igualmente funções técnicas e dois, funções auxiliares.

Em relação ao número de filhos apenas uma mãe tem um único filho, as restantes cinco mães têm dois ou mais filhos. A distribuição é similar no caso dos pais, com apenas um pai com um filho único.

No que diz respeito à idade dos filhos, metade das mães tem um filho com 5 anos e a outra metade um filho com 6 anos. Também para os pais a distribuição é idêntica, três pais têm um filho com 5 anos e outros três, têm um filho com 6 anos.

O ano de escolaridade que a criança frequenta está igualmente distribuído de forma igualitária tanto para mães como para pais, ou seja metade das crianças frequentam o último ano do pré-escolar e a outra metade o 1º ano do ensino básico.

2.4. Instrumentos de recolha de dados

Na presente investigação foram utilizados como instrumentos de recolha de dados, a entrevista e o questionário.

Segundo Gil (1999), a entrevista constitui uma forma bastante eficiente de obter dados de maneira aprofundada sobre o comportamento humano, além de oferecer uma flexibilidade bastante grande, uma vez que o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se às pessoas e às circunstâncias no decorrer da mesma. Este instrumento de recolha de dados permite igualmente que os participantes apresentem um discurso mais espontâneo mas ao mesmo tempo mais aprofundado, o que aumenta a

qualidade da informação obtida, sendo ainda possível garantir um maior número de respostas do que no caso do questionário. (Mertens, 1998)

Dada a natureza exploratória deste estudo, a entrevista afigurou-se como o instrumento mais apropriado a uma recolha de dados em que se pretendia captar a diversidade de descrições e interpretações que os sujeitos, em causa, tinham da realidade.

Foi também tomada a opção de realizar entrevistas semiestruturadas uma vez que este tipo de abordagem daria uma maior flexibilidade no sentido de poder colocar as perguntas previamente formuladas no momento mais apropriado, consoante as respostas dadas pelo entrevistado. Deste modo, embora tenha sido elaborado um guião (ver Anexo 2) para a realização das entrevistas, e se tenham colocado as mesmas perguntas a todos os participantes, ajustou-se a ordem de formulação das mesmas, de acordo com as respostas recebidas. Tendo deste modo sido seguido um esquema básico, este não foi porém aplicado rigidamente, deixando o entrevistado falar livremente.

Como complemento das entrevistas realizadas, foi igualmente utilizado como instrumento de recolha de dados, um questionário (ver Anexo 3) com um duplo objetivo: obter informação adicional à recolhida na entrevista, de maneira a que esta não fosse demasiado longa, e confirmar/validar as respostas dadas pelos participantes.

Em conformidade com as ideias acima expostas, considerou-se adequada a este estudo a utilização destes dois instrumentos de recolha de dados, com o objetivo de responder às questões de investigação.

Foram realizadas doze entrevistas semiestruturadas a um grupo de progenitores de crianças a frequentar o último ano do pré-escolar ou o primeiro ano do ensino básico, tendo sido inquiridos seis mães e seis pais de diferentes alunos. Estes mesmos participantes responderam no final da referida entrevista a um questionário. Os instrumentos considerados para os progenitores consistiram numa **Entrevista sobre as Crenças, Práticas e Ambientes de Literacia Familiar** e um **Questionário de Crenças dos Progenitores sobre o Processo de Aprendizagem da Leitura e da Escrita**.

Após a apresentação do enquadramento geral dos instrumentos aplicados, descreve-se seguidamente a fundamentação e caracterização dos mesmos.

2.4.1. Entrevista sobre Crenças, Práticas e Ambientes de Literacia Familiar

A participação e colaboração dos pais no processo de aprendizagem da leitura e da escrita é considerado de forma praticamente unânime pelos investigadores como sendo essencial. (Mata, 2002) Outra questão sobre este processo de aprendizagem, que reúne atualmente consenso é a de que ele se inicia nos anos pré-escolares, e que é no ambiente familiar que a criança faz as suas primeiras aquisições de literacia antes de ingressar no ensino formal. Assim, o ambiente familiar surge como um contexto relevante nas aprendizagens iniciais de leitura e escrita que a criança faz, sendo fundamental o conhecimento das diversas dimensões que mutuamente se influenciam neste mesmo contexto, crenças, práticas e ambiente de literacia, para entender e estudar a literacia familiar. (Lynch, *et al.*, 2006; Mata, 2006)

Tendo em conta as ideias anteriormente expostas e indo ao encontro dos objetivos deste estudo, concretamente a caracterização das Crenças, Práticas e Ambientes de Literacia Familiar foi elaborado um guião de entrevista baseado nos questionários de Mata (2002, 2006), Mata e Pacheco (2009) e Pacheco e Mata (2011).

Foram previamente realizadas três entrevistas, a progenitores não pertencentes ao estudo, com o intuito de se perceber se as questões colocadas eram suficientemente claras e se a duração da entrevista não excederia um tempo considerado aceitável para os progenitores.

Após este ensaio foram efetuadas algumas adaptações na construção e linguagem de algumas questões, tendo a entrevista final ficado com um total de cinquenta questões e organizada segundo três dimensões:

- Crenças dos Pais sobre o seu Papel na Aprendizagem da Leitura e da Escrita
- Práticas de Literacia Familiar
- Caracterização do Ambiente de Literacia Familiar

No início da entrevista foi pedido aos progenitores que fornecessem alguns dados pessoais com vista à sua caracterização, nomeadamente: idade, género, habilitações literárias, profissão, número de filhos, idade do filho, posição do filho na fratria e nível de ensino frequentado pelo filho.

No que diz respeito a caracterização das Crenças dos Pais sobre o seu Papel na Aprendizagem da Leitura e da Escrita, a entrevista apresentava vinte e uma questões

inquirindo os pais sobre a importância de realizarem determinadas atividades com o seu filho e a razão pela qual consideravam importante ou não essa realização. Estas questões contemplavam três dimensões, nomeadamente: *Papel – Leitura de Histórias*: os pais pensam ter um papel importante no desenvolvimento das capacidades de literacia do filho, valorizando a interação em atividades de leitura de histórias (e.g. Considera importante que os pais aproveitem os momentos de leitura de histórias para despertar o interesse dos filhos para a leitura e a escrita?); *Papel – Práticas Holísticas*: os pais consideram ter um papel importante no processo de aprendizagem dos filhos tendendo a envolvê-los em atividades de literacia (e.g. Considera importante que os pais chamem a atenção aos filhos para as coisas escritas que os rodeiam?); *Papel Tecnista*: os pais dão mais importância à aprendizagem formal da linguagem escrita e tendem a desenvolver atividades mais dirigidas para o ensino e treino de competências (e.g. Considera importante que os pais ajudem os filhos a copiar letras várias vezes, mesmo antes de saber ler e escrever?).

Relativamente às Práticas de Literacia Familiar, este instrumento pretendia perceber e caracterizar quais as práticas mais ou menos desenvolvidas pelos pais e a sua precocidade, contendo dez questões que inquiriam os pais sobre o tipo de práticas que desenvolviam com os filhos e também sobre a idade que a criança tinha quando essas atividades começaram. As questões contemplavam três tipos de atividades de leitura e escrita, partilhadas entre pais e filhos, especificamente: *Práticas realizadas no Dia-a-Dia*: atividades desenvolvidas e integradas nas rotinas familiares (e.g. Costuma realizar atividades de leitura ou de escrita com o seu filho no dia-a-dia durante as rotinas diárias da família?); *Práticas de Entretenimento*: atividades desenvolvidas em momentos de lazer e na ocupação de tempos livres (e.g. Costuma realizar atividades de leitura ou de escrita de entretenimento com o seu filho, ou seja atividades realizadas com o objetivo de ocupar os tempos livres ou para distração?); *Práticas de Treino*: atividades direcionadas para o ensino e o treino de competências e convenções (e.g. Costuma realizar atividades de leitura ou de escrita de treino com o seu filho, ou seja atividades realizadas com o objetivo de ensinar ou treinar a leitura e/ou a escrita de letras ou palavras?).

Em relação ao Ambiente de Literacia Familiar esta entrevista pretendia caracterizar o ambiente físico de literacia, inquirindo os pais sobre os materiais de leitura e escrita, existentes em casa, contendo dezanove questões contemplando cinco dimensões diferentes, concretamente: *o tipo de materiais de leitura e escrita, existentes em casa*: (e.g. Em casa existem materiais de escrita?); *a sua localização*: (e.g. Onde se encontram

esses materiais?); *a sua acessibilidade*: (e.g. Esses materiais estão acessíveis para que a criança possa ir buscá-los sozinha?); e ainda no que diz respeito ao computador, *o grau de autonomia da criança para a sua utilização*: (e.g. Quando o seu filho quer utilizar o computador vai sozinho ou pede ajuda ao pai ou à mãe?); *a frequência*: (e.g. Com que frequência usa o seu filho o computador?); e *os objetivos da sua utilização*: (e.g. O seu filho costuma utilizar o computador para que fim?).

2.4.2. Questionário de Crenças dos Progenitores sobre o Processo de Aprendizagem da Leitura e da Escrita

As crenças dos pais sobre a forma como as crianças aprendem a ler e a escrever e os fatores a que dão mais relevância ou que consideram serem essenciais para que estas aprendizagens ocorram, podem influenciar a sua disponibilidade para se envolverem neste processo de aprendizagem, bem como para a frequência e tipo de apoio que podem disponibilizar aos filhos. (Mata, 2002) Esta autora desenvolveu, neste âmbito, o questionário utilizado para a recolha de dados no presente estudo. Assim, e com o propósito de conhecer as crenças dos pais sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita, foi adotado o referido questionário, constituído por um conjunto de afirmações e criado em torno de dois eixos distintos: **fatores relativos ao trabalho em torno da aprendizagem da leitura e da escrita e fatores relativos aos intervenientes**.

No que diz respeito aos **fatores relativos ao trabalho** este questionário contempla três dimensões distintas:

- **Dimensão afetiva/motivacional** – contemplando o ambiente afetivo, as interações e a adaptação e motivação da criança para a aprendizagem da leitura e escrita (e.g. O professor criar bom ambiente afetivo).
- **Dimensão escola/aprendizagem** – considerando o processo de aprendizagem, as atividades desenvolvidas nesse sentido e os comportamentos da criança, dos pais e do professor diretamente relacionados com a escola e a aprendizagem. (e.g. Os pais apoiarem o filho (a) nos trabalhos de casa).
- **Dimensão natural e funcional da linguagem escrita** – abrangendo diversas atividades de leitura e escrita distintas das atividades escolares e associada a

rotinas, hábitos e práticas diversificadas de literacia informais (e.g. A criança desde cedo ter interesse em escrever letras, palavras, nomes...).

Relativamente ao segundo eixo, este instrumento engloba os diversos intervenientes no processo educativo: a **criança, os pais** e o **professor/escola**.

Para cada aspeto considerado, este questionário continha quatro afirmações relativas a cada interveniente, sendo assim no seu todo, constituído por trinta e seis afirmações, tendo sido pedido aos progenitores que se posicionassem relativamente a cada um deles, numa escala de sete pontos (1- Nada Importante até 7- Muito Importante).

2.5. Procedimento

A recolha de dados efetuada para este estudo decorreu durante os meses de Março e Abril de 2015. Para a utilização do Questionário de Crenças dos Pais sobre o Processo de Aprendizagem da Leitura e da Escrita, elaborado e aplicado por Mata (2002), foi solicitada a autorização junto da autora do referido instrumento.

Como anteriormente mencionado, a escolha da instituição para se proceder à recolha de dados, foi motivada pela facilidade de acesso à mesma. Desta forma, e num primeiro momento, foi contactada a direção da IPSS através de uma carta (ver Anexo 1), solicitando autorização para utilizar as instalações da instituição para a realização das entrevistas e aplicação do questionário. Após concedida a autorização para se proceder à recolha de dados na IPSS, contactaram-se os progenitores para a marcação das entrevistas. Estas foram realizadas numa sala de reuniões da instituição, de acordo com a disponibilidade dos participantes, tendo tido um caráter individual e duração aproximada de 45 minutos. Na escolha da sala para a realização das entrevistas foi tido em conta a necessidade de se tratar de um local reservado, onde não ocorressem interrupções e onde os entrevistados se sentissem à vontade e mais disponíveis à participação. Uma das entrevistas não pôde no entanto ser realizada de forma presencial, por motivos profissionais do progenitor que se encontrava ausente do país, tendo as perguntas sido enviadas por e-mail, e respondidas da mesma forma. No final das entrevistas, os progenitores responderam ao Questionário de Crenças dos Progenitores sobre o Processo de Aprendizagem da Leitura e da Escrita,

tendo também o progenitor que respondeu à entrevista por e-mail preenchido este questionário.

No início das entrevistas foi assegurada aos 12 progenitores a confidencialidade das mesmas e a sua relevância para a realização do estudo. Todas as entrevistas realizadas presencialmente, foram gravadas em registo áudio, após autorização concedida pelos progenitores, para facilitar a sua transcrição posterior e foi proporcionada a sua audição aos entrevistados.

Após a transcrição de todas as entrevistas, deu-se início à análise dos dados.

CAPÍTULO III. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

No presente capítulo apresentam-se os resultados relativos aos dados recolhidos através das entrevistas e dos questionários, aplicados aos participantes neste estudo. Num primeiro momento, apresentam-se os resultados relativos à análise de conteúdo, recorrendo ao *software* Nvivo, efetuada às duas primeiras dimensões da entrevista e ainda a descrição dos resultados respeitantes à terceira dimensão da entrevista.

Num segundo momento apresentam-se os resultados relativos à análise descritiva efetuada aos questionários.

Como referido anteriormente, as entrevistas apresentavam três dimensões distintas: Crenças dos Pais sobre o seu Papel na Aprendizagem da Leitura e da Escrita; Práticas de Literacia Familiar e Caracterização do Ambiente de Literacia Familiar. Nas duas primeiras dimensões, o tipo de perguntas colocadas permitia que o participante desse respostas desenvolvidas, enquanto que na terceira dimensão, as perguntas remetiam para respostas mais diretas. Deste modo utilizaram-se métodos de análise distintos para estas diferentes dimensões.

Para as respostas às duas primeiras dimensões (Questões 1 a 30) recorreu-se ao método de análise de conteúdo a qual “funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos” (Bardin, 2011)

Deste modo, procedeu-se à elaboração de tabelas de categorização resultantes das ideias chave, presentes nas respostas dadas pelos participantes, ou seja palavras ou frases que englobassem a síntese do que foi dito. A primeira coluna destas tabelas apresentava as dimensões do guião da entrevista, isto é, as categorias, e a segunda coluna, apresentava o material descritivo, ou seja, excertos das entrevistas. Após uma leitura mais fina destas tabelas, foram criadas 14 tabelas (ver Anexo 4 e 5), em que se estabeleceram subcategorias e se selecionaram parcelas de texto (unidades de sentido) cujas regularidades e padrões permitiam a sua correspondência com estas mesmas subcategorias. Nestas tabelas foi também introduzida uma coluna com as frequências de resposta para cada subcategoria, assinalando-se as respostas dadas pelas mães com (M) e numeração correspondente até 6 as dos pais com (P) e igual numeração. Além da elaboração destas tabelas foi também utilizado para tratamento do texto o programa Nvivo versão 10. Este *software* constitui segundo Mozzato e Grzybovski, (2011) um meio

válido de análise de dados qualitativos, potencializando os dados da pesquisa e aumentando o alcance e a profundidade das análises. “O Nvivo além da finalidade básica de facilitar e agilizar as análises, tem a função tanto de validar como de gerar confiança, qualificando o material coletado” (Mozzato & Grzybovski, 2011 p.743)

Relativamente à segunda dimensão (Práticas de Literacia), três respostas (questões 24, 27 e 30) foram analisadas através de análise descritiva uma vez que as respostas apenas indicavam a idade em que as crianças iniciavam as diferentes práticas de literacia, não se justificando o seu tratamento através do método de análise de conteúdo.

No que diz respeito à terceira dimensão, presente na entrevista, concretamente, a caracterização do ambiente de literacia familiar (questões 31 a 50), foram criadas tabelas com todos os dados recolhidos (Tabela 6 até à Tabela 15) e posteriormente procedeu-se ao seu tratamento utilizando uma análise descritiva.

Relativamente ao Questionário de Crenças dos Progenitores sobre o Processo de Aprendizagem da Leitura e da Escrita foram igualmente criadas tabelas com todos os dados apurados (Tabela 16, Tabela 17 e Tabela 18), tendo estes sido igualmente tratados através de análise descritiva.

Numa última fase procedeu-se ao cruzamento de todos os dados recolhidos, permitindo assim, retirar conclusões que possibilitassem responder às questões e aos objetivos propostos para este estudo.

3.1. Primeira dimensão da entrevista: Crenças dos pais sobre o seu papel na aprendizagem da leitura e escrita

Leitura de Histórias – (Papel Leitura de Histórias)

No que diz respeito à pergunta colocada aos progenitores sobre se consideravam importante aproveitar os momentos de leitura de histórias para despertar o interesse dos filhos para a leitura e a escrita, verificámos que 11 progenitores (91,67%) consideraram ser este um momento importante para despertar o interesse dos seus filhos. No entanto, um progenitor (8,33%) não considerou importante aproveitar esta oportunidade.

Os 11 progenitores que consideraram importante aproveitar esta oportunidade apresentaram um conjunto de crenças diferenciado sobre a importância da leitura de histórias. Assim, três referiram que a leitura de histórias *estimula o gosto pela leitura* [M1, P1, P2], cinco que desenvolve a *imaginação e a criatividade* [M2, M3, M6, P3, P6], dois que *proporciona momentos de proximidade entre pais e filhos* [M3, P6], e um afirmou que *desperta o interesse de saber* [M3]. Foram ainda nomeadas apenas uma vez, e por diferentes progenitores, as seguintes crenças:

- *desperta a consciência fonológica* [M5];
- *desenvolve a capacidade de interpretação* [P1];
- *desperta a curiosidade* [M4];
- *transmite a noção de que a leitura é útil* [P5].

O progenitor que considerou não ser importante aproveitar esta oportunidade para despertar o interesse dos filhos referiu que *apesar de não ter contado histórias à filha tal não impediu que esta no início da escolaridade obrigatória conseguisse aprender a ler e a escrever* [P4].

As respostas referidas anteriormente apresentam-se no Anexo 4 (Tabela A1).

Práticas Desenvolvidas Pelos Pais Durante a Leitura de Histórias – (Papel Leitura de Histórias)

À questão colocada sobre quais as práticas que os pais podem desenvolver durante a leitura de histórias de forma a estimular o gosto dos filhos pela leitura e escrita, houve uma prática referida por cinco progenitores (41,67%), concretamente, *dar entoação às palavras, teatralizar* [M3, M6, P1, P2, P5]. Na resposta a esta questão foram ainda referidas outras cinco práticas a desenvolver durante a leitura de histórias, tendo cada uma delas sido referida por um progenitor (8,33%), designadamente:

- *colocar questões às crianças* [M2];
- *responder às questões que as crianças colocam* [M4];
- *ler devagar e explicar significados de palavras* [M5];
- *associar o texto às ilustrações* [P6];
- *contar a história sem mostrar o livro à criança* [P3].

Dois dos inquiridos (16,67%) afirmaram não saber que práticas poderiam desenvolver durante a leitura de histórias [M1, P4].

No Anexo 4 (Tabela A2) apresentam-se as respostas acima referidas.

Envolver os Filhos nas Rotinas Diárias que Incluem a Utilização da Escrita – (Papel Práticas Holísticas)

No que diz respeito à importância de envolver os filhos nas rotinas diárias que incluem a utilização da escrita, 10 progenitores (83,33%) consideraram importante realizar estas práticas com os filhos e dois (16,67%) não lhes atribuíram importância. Dos 10 progenitores que referiram ser importante realizar estas práticas, três consideram que estas permitem *envolver a criança de uma forma lúdica e prática nas atividades que incluem a escrita* [M4, P1, P2]. Dois progenitores referiram que estas práticas permitem *valorizar a criança* [P5, P6] e outros dois que *ajudam a interiorizar a imagem das palavras* [M1, M5]. Foi ainda referido por um progenitor que estas práticas *ajudam a relacionar as palavras a coisas concretas* [P3] e por outro que *é uma forma de corresponder ao interesse da criança* [M6].

Um dos progenitores referiu *nunca lhe ter ocorrido que poderia realizar estas práticas com o filho, tendo no entanto considerado interessante a hipótese de envolver o filho nestas atividades, demonstrando o desejo de o concretizar futuramente* [M2].

Dos dois progenitores (16,67%) que afirmaram não considerar importante realizar estas práticas com os filhos, um considera não haver necessidade de o fazer devido à *idade precoce da criança e também pelo fato de diariamente realizarem outras atividades nomeadamente leitura de histórias* [M3]. O segundo progenitor que não considerou importante realizar estas práticas referiu que incluir as crianças nestas atividades do dia-a-dia *pode interferir na aprendizagem da criança e que isso pode ser algo negativo* [P4].

No Anexo 4 (Tabela A3) apresentam-se as respostas referidas anteriormente.

Conversar Com os Filhos Sobre as Suas Primeiras Tentativas de Escrita – (Papel Práticas Holísticas)

Relativamente à questão sobre a importância de conversar com os filhos sobre as suas primeiras tentativas de escrita, oito progenitores (66,67%) atribuíram importância a esta

forma de interação com os filhos e quatro progenitores (33,33%) não lhe atribuíram importância. Dos progenitores que lhe atribuíram importância, quatro consideraram que é uma forma de *responder às questões que a criança coloca* [M2, M3, M4, M6], três referiram que permite *ensinar e corrigir a criança* [M5, P1, P6] e um progenitor crê que é uma maneira de *valorizar o esforço da criança em relação ao uso da escrita* [M1].

Dos restantes progenitores, três afirmaram *não haver necessidade de conversar com os filhos durante as primeiras tentativas de escrita que estes fazem* [P2, P3, P5] e um considerou que *conversar com a criança sobre essas tentativas pode suscitar na criança o medo de errar* [P4].

As respostas anteriormente referidas encontram-se no Anexo 4 (Tabela A4).

Chamar a Atenção dos Filhos Para as Coisas Escritas que os Rodeiam – (Papel Práticas Holísticas)

Na resposta à questão sobre a importância de chamar a atenção dos filhos para as coisas escritas que os rodeiam 11 progenitores (91,67%) consideraram ser importante fazê-lo e um progenitor (8,33%) não lhe atribuiu importância. Diversas crenças foram expressas pelos progenitores relativamente a esta questão: três progenitores consideraram que atuar desta forma *ajuda a identificar letras e a aprender a grafia* [M6, P2, P4], dois referiram que é uma forma de *ajudar a memorizar as palavras* [P1, P3], dois mencionaram que permite *desenvolver a atenção* [M2, P5], tendo ainda outros dois, afirmado que *facilita a aprendizagem* [M5, P6]. Um progenitor considerou que é uma forma de *corresponder ao interesse da criança* [M4] e um outro que ajuda a *desenvolver o gosto pela leitura* [M1].

O progenitor que não atribuiu importância a esta questão afirmou, não haver necessidade de chamar a atenção das crianças para as coisas escritas, por ser *algo de que elas se apercebem naturalmente* [M3].

As respostas anteriormente mencionadas apresentam-se no Anexo 4 (Tabela A5).

Ajudar os Filhos a Saber o Alfabeto – (Papel Tecnista)

No que concerne à questão sobre a importância de ajudar os filhos a saber o alfabeto, nove (75%) progenitores consideraram ser importante auxiliar os filhos nesta aprendizagem e três progenitores (25%) não lhe atribuíram importância. Diversas crenças

foram referidas pelos progenitores que atribuíram importância a esta atividade, concretamente, quatro progenitores consideraram que *prepara a criança para o ingresso na escola* [M2, M3, M6, P4], três referiram que *ajuda no processo de aprendizagem* [M1, P3, P6], um afirmou que permite *reforçar as aprendizagens realizadas na escola* [M5] e um progenitor crê que é uma forma de *corresponder ao interesse da criança* [M4]. Os três progenitores que não consideraram importante ajudar os filhos a saber o alfabeto, referiram que *esta aprendizagem deve ser realizada apenas na escola* [P1, P2, P5].

No Anexo 4 (Tabela A6) apresentam-se as respostas acima referidas.

Ajudar os Filhos a Copiar Letras Várias Vezes Antes de Saberem Ler e Escrever – (Papel Tecnista)

À pergunta sobre se consideravam importante ajudar os filhos a copiar letras várias vezes antes de saberem ler e escrever, oito progenitores (66,67%) consideraram ser importante e quatro progenitores (33,33%) não lhe atribuíram importância. Verificamos deste modo, que dos primeiros progenitores referidos, três consideraram que esta é uma forma de *corresponder ao interesse da criança* [M3, M5, P3] dois afirmaram que permite à criança *ingressar na escola com melhor preparação*, e três progenitores referiram cada um que possibilita

- *melhorar a caligrafia* [M1];
- *treinar a motricidade fina* [M2];
- *criar hábitos de trabalho* [P2].

Os quatro progenitores que não atribuíram importância a esta prática referiram que *esta deve ser uma aprendizagem realizada mais tarde, quando a criança já frequenta o 1º ano de escolaridade* [M4, M6, P4, P5].

As respostas mencionadas anteriormente apresentam-se no Anexo 4 (Tabela A7).

Ajudar os Filhos a Copiar Letras, Palavras e Frases Curtas – (Papel Tecnista)

No que diz respeito à questão sobre a importância de ajudar os filhos a copiar letras, palavras e frases curtas, sete progenitores (58,33%) atribuíram-lhe importância e cinco (41,67%) consideraram não ser uma prática importante a desenvolver com os filhos. Dos sete progenitores que consideraram ser uma prática importante, três afirmaram que a

realização desta prática pode *facilitar a aprendizagem* [M1, P2, P6], três consideraram que é uma forma de *corresponder ao interesse da criança* [M3, M5, P1] e um referiu ser uma maneira de *aumentar a confiança da criança nas suas próprias capacidades* [M6].

Relativamente aos cinco progenitores que não atribuíram importância a esta prática, dois referem que a sua realização *só se justifica quando a criança já se encontra no 1º ano de escolaridade* [P4, P5] e três consideraram que esta prática não seria útil porque *a criança não iria compreender nem interiorizar o que estava a fazer* [M2, M4, P3].

As respostas acima referidas apresentam-se no Anexo 4 (Tabela A8).

Dar aos Filhos Lápis, Canetas e Papel Para que Possam Fazer as Suas Primeiras Tentativas de Escrita – (Papel Práticas Holísticas)

Relativamente à pergunta que inquiria os progenitores sobre a importância de dar aos filhos lápis, canetas e papel para que possam fazer as suas primeiras tentativas de escrita, os 12 progenitores (100%) consideraram ser esta uma prática importante, tendo referido crenças variadas sobre a mesma. Deste modo cinco progenitores (41,67%) consideraram que é uma forma de as crianças *aprenderem a segurar no lápis e na caneta* [M3, M5, M6, P1, P2], quatro (33,33%) afirmaram que *facilita a exploração e a descoberta* [M2, P3, P5, P6] dois (16,67%) referiram que *possibilita a expressão da criança* [M4, P4] e um progenitor (8,33%) afirmou que permite à criança *desenvolver a apetência pela leitura e pela escrita* [M1].

No Anexo 4 (Tabela A9) apresentam-se as respostas acima mencionadas.

Os Pais Lerem e Escreverem à Frente dos Filhos – (Papel Práticas Holísticas)

À questão sobre a importância de os pais lerem e escreverem à frente dos filhos, 10 progenitores, (83,33%) consideraram ser esta uma prática importante e dois (16,67%) não lhe atribuíram importância. Dos 10 progenitores que atribuíram importância, cinco consideraram que esta prática *proporciona modelos de comportamento à criança* [M2, M3, M4, P5, P6], três referiram que é uma forma de *desenvolver o interesse da criança* [M1, M5, P4], e dois afirmaram que é uma maneira de *aumentar os conhecimentos da criança sobre a leitura e a escrita* [P1, P3].

Dos dois progenitores que não atribuíram importância a esta prática, um não justificou a sua resposta [M6] e outro considerou que *o modelo de comportamento sobre a leitura e a escrita deve ser transmitido na escola* [P2].

As respostas acima referidas apresentam-se no Anexo 4 (Tabela A10).

Contributo dos Pais Para o Bom Desempenho Futuro na Leitura e na Escrita dos Filhos

Na última questão colocada aos progenitores, sobre as crenças que possuem relativamente ao seu papel na aprendizagem da leitura e da escrita dos seus filhos, pretendeu-se saber, se consideravam ser o seu contributo importante, para o desempenho futuro dos seus filhos nestas aprendizagens.

De uma forma unanime todos os progenitores consideraram o seu contributo importante tendo no entanto apresentado diferentes crenças sobre o mesmo.

Assim, três progenitores (25%) referiram que *a escola não pode ser a única a desempenhar um papel nas aprendizagens* [P1, P3, P4] e outros três (25%) consideraram que o seu contributo é uma forma de *motivar a criança* [M5, M6, P2]. Dois (16,67%) referiram que é uma maneira de *complementar o trabalho realizado na escola* [M1, M2]. Quatro progenitores referiram cada um, uma das seguintes crenças:

- *permite uma abordagem mais lúdica das aprendizagens* [M3];
- *possibilita momentos de partilha entre pais e filhos* [M4];
- *consolida as aprendizagens* [P5];
- *estimula e dá confiança à criança* [P6].

As respostas anteriormente referidas apresentam-se no Anexo 4 (Tabela A11).

Importância Atribuída Pelos Progenitores às Diferentes Crenças: Frequências

Para a análise da importância atribuída pelos progenitores às diferentes crenças relativas ao seu papel na aprendizagem da leitura e da escrita, procedeu-se à contagem da frequência daqueles que responderam atribuir importância, ou não atribuir importância, a cada uma das crenças, tendo sido criada uma tabela (Tabela 2) que apresenta por género as respostas dadas a cada uma das questões presentes na primeira dimensão da entrevista.

No que concerne à frequência de respostas dadas é possível verificar através da leitura da Tabela 2, como os progenitores valorizam os três tipos de crenças. Constata-se que a maioria das respostas dadas indica que os progenitores dão importância ao seu papel na aprendizagem da leitura e da escrita. Tendo sido encontradas 11 crenças, verifica-se que em sete delas, cinco ou seis progenitores consideram ser importante o seu papel. É, no entanto, possível observar que à questão 6 (Considera importante que os pais conversem com os filhos sobre as primeiras tentativas de escrita que estes fazem?) quatro pais responderam não lhe atribuir importância. Da mesma forma à questão 10 (Considera importante que os pais ajudem os filhos a saber o alfabeto?) três pais responderam igualmente não considerarem importante.

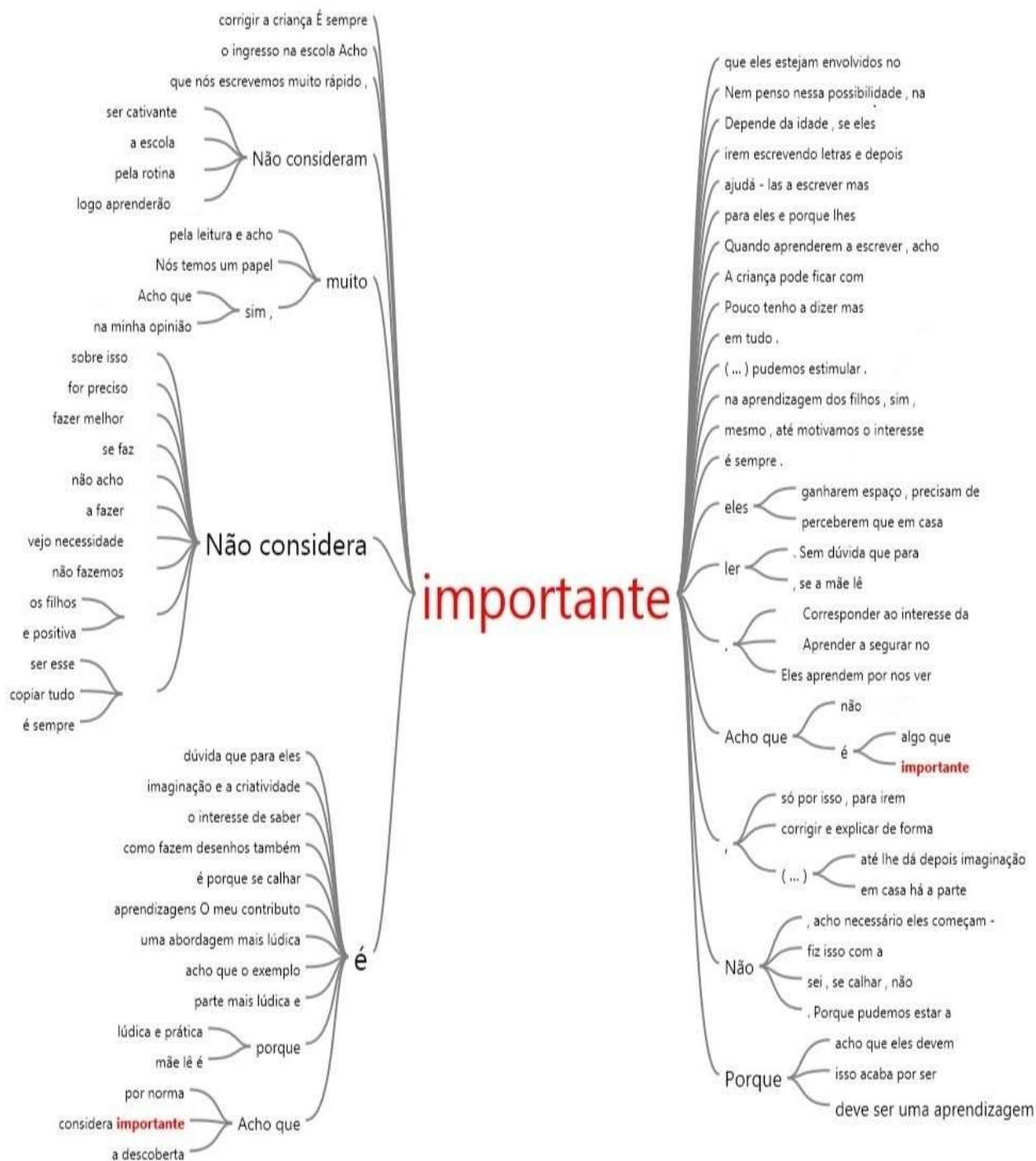
Contudo na maioria das perguntas, pais e mães respondem de forma idêntica podendo-se constatar que em seis perguntas as respostas são iguais para ambos os géneros.

Tabela 2 – Crenças sobre o papel: Importância atribuída

	Pergunta	Atribuem importância		Não atribuem importância	
		Mães	Pais	Mães	Pais
Crenças papel leitura de histórias	Q1	6	5	0	1
	Q3	5	5	1	1
	Q4	5	5	1	1
Crenças papel práticas holísticas	Q6	6	2	0	4
	Q8	5	6	1	0
	Q16	6	6	0	0
	Q18	5	5	1	1
Crenças papel tecnicista	Q10	6	3	0	3
	Q12	4	4	2	2
	Q14	4	5	2	1
Contributo dos progenitores	Q20	6	6	0	0

Na análise dos resultados à primeira dimensão da entrevista foram também elaboradas várias grelhas de redução de dados, i.e., do “recorte, agregação e enumeração” para representar o conteúdo (Bardin, 2011, p. 129), com recurso ao programa NVivo, versão 10. A Figura 1 ilustra a importância atribuída pelos progenitores ao seu papel na aprendizagem da leitura e da escrita e sintetiza num diagrama do tipo «árvore de palavras» a utilização da palavra “importante” no discurso dos pais acerca das suas crenças.

Figura 1 – Importância atribuída pelos progenitores ao seu papel



3.2. Segunda dimensão da entrevista: Práticas de Literacia Familiar

Práticas do dia-a-dia realizadas por pais e filhos

Relativamente à questão sobre a realização de práticas do dia-a-dia com os seus filhos, 6 progenitores (50%) afirmaram realizar este tipo de práticas, e 6 (50%) afirmaram não o fazer. Dos progenitores que declararam realizar estas práticas, 3 referiram envolver os filhos quando estão a *fazer uma lista de compras* [M1, M5, M6].

Escrever recados [M5, M6, P6] em conjunto com os filhos foi uma prática referida por três progenitores. *Escrever cartas* [P2] foi referido por um progenitor e a *leitura de rótulos e legendas* [P1] foi também referida por um progenitor.

No Anexo 5 (Tabela A12) apresentam-se as respostas anteriormente referidas.

Práticas de entretenimento realizadas por pais e filhos

À questão sobre a realização de práticas de entretenimento com os seus filhos, 11 progenitores (91,67%) referiram realizar estas práticas e apenas um progenitor (8,33%) afirmou não as realizar. As práticas mencionadas pelos progenitores foram diversas tendo 5 progenitores referido ter o hábito de *contar ou ler histórias aos filhos* [M1, M5, P2, P5, P6], 3 afirmaram fazer *jogos orais* [M2, M3, P6], dois referiram *jogos de rimas* [M3, P3], um mencionou *ler e escrever letras e palavras* [M4], e a última prática, referida também por um progenitor foi a *utilização de livros de atividades de leitura e escrita apropriados para a idade da criança* [P5].

As respostas mencionadas anteriormente apresentam-se no Anexo 5 (Tabela A13).

Práticas de treino realizadas por pais e filhos

Relativamente à pergunta sobre a realização de práticas de treino, quatro progenitores (33,33%) afirmaram realizá-las e oito (66,67%) mencionaram não as realizar.

Dos progenitores que afirmaram realizar com os filhos práticas de treino, dois referiram *praticar a escrita em livros de atividades* [M1, P2], um afirmou *treinar a leitura* [M2] e um outro referiu *escrever e copiar letras* [P1].

No Anexo 5 (Tabela A14) apresentam-se as respostas anteriormente referidas.

As respostas dadas pelos progenitores relativamente às práticas que afirmam realizar, ou não realizar com os filhos encontram-se sintetizadas na Tabela 3.

É possível constatar que as práticas que os progenitores mais afirmam realizar com os filhos são as práticas de entretenimento, seguidas das práticas do dia-a-dia. As práticas de treino são as menos referidas pelos progenitores. As respostas dadas por pais e mães são idênticas no que diz respeito às práticas do dia-a-dia e de treino, existindo uma ligeira diferença nas respostas relativas às práticas de entretenimento.

Tabela 3 - Práticas. Respostas dos progenitores

	Questão	Realizam		Não Realizam	
		Pais	Mães	Pais	Mães
Práticas do dia-a-dia	Q22	3	3	3	3
Práticas de entretenimento	Q25	5	6	1	0
Práticas de treino	Q28	2	2	4	4

No que diz respeito à idade em que as crianças iniciam as diversas práticas de literacia familiar, a Tabela 4 e a Tabela 5 apresentam, separadamente as respostas de Pais e Mães.

Tabela 4 - Idade de Início Práticas de Literacia Familiar (Mães)

	Idade-práticas dia a dia	Idade-práticas entretenimento	Idade-práticas treino
Mãe 1	3 Anos	4 Anos	4 Anos
Mãe 2	Não realiza	4 Anos	6 Anos
Mãe 3	Não realiza	4 Anos	Não realiza
Mãe 4	Não realiza	4 Anos	Não realiza
Mãe 5	5 Anos	4 Anos	Não realiza
Mãe 6	4 Anos	5 Anos	Não realiza

Tabela 5 - Idade de Início Práticas de Literacia Familiar (Pais)

	Idade-práticas dia a dia	Idade-práticas entretenimento	Idade-práticas treino
Pai 1	4 Anos	Não realiza	5 Anos
Pai 2	5 Anos	3 Anos	4 Anos
Pai 3	Não realiza	4 Anos	Não realiza
Pai 4	Não realiza	4 Anos	Não realiza
Pai 5	Não realiza	3 Anos	Não realiza
Pai 6	3 Anos	3 Anos	Não realiza

É possível verificar através da leitura da Tabela 4 e da Tabela 5 que no que diz respeito às práticas de dia-a-dia, dois progenitores referiram que os filhos as iniciaram aos *3 anos*, outros dois afirmaram que os filhos iniciaram estas práticas aos *4 anos* e por último dois progenitores mencionaram ter sido com a idade de *5 anos* que os filhos começaram a realizar estas práticas.

Na resposta à questão sobre qual a idade em que os filhos começaram a desenvolver práticas de entretenimento, três progenitores referiram os *3 anos*, sete mencionaram os *4 anos*, e um referiu os *5 anos*.

No que diz respeito à idade em que as práticas de treino começaram a ser realizadas, dois progenitores referiram que os seus filhos as iniciaram aos *4 anos*, um afirmou terem tido início aos *5 anos*, e um referiu terem principiado aos *6 anos*.

As respostas dadas por pais e mães são idênticas no que diz respeito à idade em que os filhos iniciaram as práticas de dia-a-dia. A idade referida pelas mães para o início das práticas de entretenimento é mais tardia do que a mencionada pelos pais. Relativamente às práticas de treino as mães responderam de forma semelhante aos pais, verificando-se diferença apenas numa resposta dada por uma mãe que indica o início destas práticas um ano mais tarde.

Os esquemas apresentados na Figura 2 e na Figura 3 ilustram a variedade de práticas realizadas pelos progenitores com os filhos.

Figura 2 – Práticas de literacia realizadas em conjunto



Figura 3 – Práticas de literacia referidas pelos progenitores



3.3. Terceira dimensão da entrevista: Caraterização do ambiente de literacia familiar

Materiais de escrita

No que diz respeito às questões colocadas sobre os materiais de escrita existentes em casa, todos os progenitores inquiridos, afirmaram *possuírem em casa materiais de escrita*, tendo todos referido *diversos materiais* (*lápiz e canetas diversas, pinceis, giz, papel, cadernos e quadros de lousa*). Quanto à localização destes materiais, 10 progenitores (83,33%) afirmaram que estes se encontram no *quarto da criança* e dois (16,67%) referiram que se encontram na *sala*.

Relativamente à sua acessibilidade por parte da criança, 11 progenitores (91,67%) afirmaram estarem acessíveis e apenas um progenitor (8,33%) referiu não estarem.

De seguida, apresenta-se na Tabela 6 e na Tabela 7 uma síntese dos resultados obtidos relativamente aos materiais de escrita, existentes no ambiente de literacia familiar, com as respostas separadas por género do progenitor.

Tabela 6 - Ambiente de literacia, materiais de escrita (Mães)

	Quais	Onde se encontram
Mãe 1	Lápis, canetas, lápis de cera, quadro de lousa, apagador	Quarto da criança
Mãe 2	Resmas de papel, canetas, lápis	Quarto da criança
Mãe 3	Canetas, lápis, canetas das outras, lápis de cor, lápis de cera	Sala/Quarto criança
Mãe 4	Canetas, lápis, papel, cadernos	Quarto da criança
Mãe 5	Lápis, canetas, lápis de cor, lápis de cera	Sala
Mãe 6	Lápis, canetas, marcadores, pinceis, giz, quadro	Quarto da criança

Tabela 7 - Ambiente de literacia, materiais de escrita (Pais)

	Quais	Onde se encontram
Pai 1	Canetas de pintura, lápis, resmas de papel	Quarto da criança
Pai 2	Tintas, lápis canetas, pinceis	Escritório/Quarto criança
Pai 3	Canetas, lápis, folhas A4, A3, cartolinas	Sala/quarto criança
Pai 4	Canetas, cadernos	Sala
Pai 5	Lápis, caneta, canetas de feltro, lápis de cera, lápis de cor	Sala/Escritório/Quarto da criança
Pai 6	Canetas, lápis, folhas, cadernos	Quarto da criança

A leitura das tabelas anteriores permite verificar a semelhança de respostas dadas por pais e mães no que diz respeito aos materiais de literacia existentes no ambiente familiar bem como à sua localização.

Livros

Relativamente às questões sobre a existência de livros no ambiente familiar, todos os progenitores inquiridos referiram *existirem livros infantis em sua casa*. Um progenitor (8,33%) afirmou que o número de livros infantis existente estava compreendido entre *1 e 10 livros*, três progenitores (25%) mencionaram a existência de *11 a 25 livros*, quatro progenitores (33,33%) afirmaram serem entre *26 a 50 livros* e quatro (33,33%) referiram

a existência de *51 a 100 livros*. A Tabela 8 e a Tabela 9 apresentam estes resultados com as respostas separadas por gênero do progenitor.

Tabela 8 - Ambiente de literacia, livros (Mães)

	Onde se encontram	Quantos Livros Infantis	Quantos Livros Adultos
Mãe 1	Quarto da criança	1-10	11-25
Mãe 2	Sala	26-50	51-100
Mãe 3	Sala/Quarto da criança	51-100	26-50
Mãe 4	Quarto da criança	26-50	51-100
Mãe 5	Quarto da criança	11-25	1-10
Mãe 6	Quarto da criança/ Quarto dos brinquedos	51-100	26-50

Tabela 9 - Ambiente de literacia, livros (Pais)

	Onde se encontram	Quantos Livros Infantis	Quantos Livros Adultos
Pai 1	Quarto da criança	11-25	1-10
Pai 2	Sala/Quarto criança	26-50	11-25
Pai 3	Quarto da criança	26-50	11-25
Pai 4	Quarto da criança	11-25	11-25
Pai 5	Escritório./Quarto da criança	51-100	Mais de 100
Pai 6	Quarto da criança	51-100	51-100

O *quarto da criança* foi o local mais referido pelos progenitores para a localização dos livros infantis no ambiente familiar, tendo 11 progenitores (91,67%) referido este local. Um progenitor (8,33%) afirmou estarem os livros infantis apenas na *sala* e dos progenitores que responderam *quarto da criança*, dois referiram a existência de livros infantis também na *sala*, um referiu o *escritório* e um outro referiu o *quarto dos brinquedos*.

Todos os progenitores afirmaram que os livros infantis estavam *acessíveis* às crianças.

No que diz respeito aos livros para adultos, dois progenitores (16,67%) afirmaram a existência de *1 a 10 livros*, quatro (33,33%) referiram serem entre *11 a 25 livros*, dois (16,67%) mencionaram *26 a 50 livros*, três (25%) referiram entre *51 a 100 livros* e um (8,33%) afirmou a existência de mais de *100 livros*.

Constatou-se ainda que o número de livros infantis existentes no ambiente familiar é segundo os progenitores, maior do que o número de livros para adultos. No que diz respeito ao local onde se encontram, as respostas de mães e pais indicam localizações semelhantes. As mães referiram a existência de mais livros infantis do que os pais.

Jogos didáticos

À pergunta que inquiria os progenitores sobre a compra de jogos didáticos com o objetivo de desenvolver as capacidades de leitura e escrita dos filhos (jogos com letras ou palavras), sete progenitores (58,33%) afirmaram adquiri-los e cinco (41,67%) referiram não o fazer.

Estes resultados podem ser conferidos pela consulta da Tabela 10 e da Tabela 11

Tabela 10 - Ambiente de literacia, jogos didáticos (Mães)

Compra Jogos didáticos	
Mãe 1	Sim
Mãe 2	Sim
Mãe 3	Não
Mãe 4	Sim
Mãe 5	Sim
Mãe 6	Não

Tabela 11 - Ambiente de literacia, jogos didáticos (Pais)

Compra Jogos didáticos	
Pai 1	Não
Pai 2	Sim
Pai 3	Não
Pai 4	Não
Pai 5	Sim
Pai 6	Sim

Verifica-se pela leitura das tabelas anteriores que mais mães afirmam comprar jogos didáticos para os filhos, embora a diferença em relação aos pais seja reduzida.

Computador

Em relação à questão sobre a existência de computador no ambiente familiar, todos os progenitores inquiridos responderam afirmativamente sendo que seis (50%), referiram existir mais do que um computador.

No que diz respeito ao local onde se encontram os computadores, cinco progenitores (41,67%) referiram a *sala*, dois (16,67%) afirmaram que se encontra no *quarto da criança*, dois (16,67%) mencionaram o *escritório*, e outros dois progenitores (16,67%) referiram cada um respetivamente a *cozinha* e o *quarto do irmão*. Três progenitores (25%) mencionaram a existência de *computadores portáteis*.

Relativamente à autorização da criança para utilizar o computador, nove progenitores (75%) referiram que os *filhos podem utilizar o computador*, dois (16,67%) mencionaram que os filhos *têm tablets pessoais* e um (8,33%) afirmou que o filho *não pode usar o computador*.

Dos progenitores que afirmaram, puderem os filhos usar o computador, sete referiram que os filhos pedem autorização ao *pai ou à mãe* e quatro afirmaram que os filhos o utilizam *sem pedir autorização*.

Em relação à questão colocada sobre se as crianças utilizam o computador sozinhas ou acompanhadas, cinco progenitores referiram que os filhos o utilizam *sozinhos*, quatro afirmaram que *depende* da atividade que estiverem a desenvolver e dois mencionaram que o utilizam sempre *acompanhados*.

Quatro dos progenitores afirmaram que os filhos quando usavam o computador acompanhados o faziam pelo pai ou pela mãe, e um progenitor referiu que o filho o fazia acompanhado pelos irmãos.

Os resultados obtidos às primeiras 6 perguntas sobre a utilização do computador estão sintetizadas na Tabela 12 e na Tabela 13 que a seguir se apresentam.

Tabela 12 - Ambiente de literacia familiar, utilização do computador (Mães)

	Onde	Criança pode Usar	Autorização de utilização	Autonomia na utilização	Por quem estão acompanhados
Mãe 1	Sala/Quarto criança	Sim	Pai ou Mãe	Depende	Pai ou Mãe
Mãe 2	Portáteis	Sim	Pai ou Mãe	Acompanhado	Pai ou Mãe
Mãe 3	Quarto irmão/Tablet	Tem um Tablet dela	O Tablet usa sozinha	Sozinha	--
Mãe 4	Escritório	Não	--	--	--
Mãe 5	Cozinha	Sim	Sozinha	Sozinha	--
Mãe 6	Sala/Quarto criança	Sim	Sozinha	Sozinha	--

Tabela 13 - Ambiente de literacia familiar, utilização do computador (Pais)

	Onde	Criança pode Usar	Autorização de utilização	Autonomia na utilização	Por quem estão acompanhados
Pai 1	Sala	Sim	Pai ou Mãe	Sozinha	--
Pai 2	Portáteis	Sim	Pai ou Mãe	Depende	Pai ou Mãe
Pai 3	Portáteis	Sim	Pai ou Mãe	Acompanhada	Irmãos
Pai 4	Sala	Tem um Tablet	Sozinha	Sozinha	--
Pai 5	Escritório	Sim	Pai ou Mãe	Depende	Pai ou Mãe
Pai 6	Sala	Sim	Pai ou Mãe	Depende	Pai ou Mãe

Dos 11 progenitores que afirmaram, poderem os filhos utilizar o computador, dois referiram que estes o usam *todos os dias*, três mencionaram que o usam *quase todos os dias*, um que o usa *3 vezes por semana* e ainda um que a utilização do computador ocorre *uma a duas vezes por semana*. O *fim-de-semana* referido como o período em que o computador é utilizado pelos filhos, foi referido por dois progenitores, tendo um outro afirmado que o computador é utilizado pelo filho apenas nas *férias e fins-de-semana*. Um progenitor referiu a utilização apenas *esporadicamente*.

No que diz respeito ao fim para o qual as crianças utilizam o computador, foram referidas diversas atividades pelos progenitores. Seis mencionaram *jogos* como a atividade que os filhos desenvolvem no computador, três referiram *ouvir música*, dois mencionaram *jogos didáticos*, dois *escrever*, e as seguintes atividades foram referidas

cada uma por um progenitor diferente, *escrever letras e nomes, desenhar, aprender contas, fazer caça palavras, ver vídeos, ver filmes e ver desenhos animados*.

À pergunta, sobre se costumam adquirir jogos ou conteúdos de computador para estimular a aprendizagem da leitura e da escrita, cinco dos 11 progenitores cujos filhos podem usar o computador, responderam que o costumam fazer e seis responderam que não.

Dos cinco progenitores que afirmaram comprar jogos ou conteúdos para o computador, dois referiram comprar *jogos com letras*, um mencionou *jogos para fazer pares*, e os seguintes itens foram referidos cada um por um progenitor cada, *jogos de lego, jogos de associação, jogos didáticos, cd's*.

A Tabela 14 e a Tabela 15 apresentam os resultados referentes às últimas 4 perguntas da entrevista, sobre a utilização do computador.

Tabela 14 - Ambiente de literacia familiar, utilização do computador (Mães /continuação)

	Com que frequência	Para que fim	Aquisição de Jogos/Conteúdos	Quais
Mãe 1	Fim-de-Semana	Escrever letras, nomes	Sim	Jogos com letras/Jogos para fazer pares
Mãe 2	1/2 Vezes por semana	Para aprender contas	Não	--
Mãe 3	Esporadicamente	Jogos	Não	--
Mãe 4	--	--	--	--
Mãe 5	Todos os dias	Jogos/ouvir músicas/ Ver desenhos animados	Sim	Jogos para juntar letras ou para formar palavras
Mãe 6	Quase todos os dias	Ouvir música/ Escrever	Não	--

Tabela 15 - Ambiente de literacia familiar, utilização do computador (Pais /continuação)

	Com que frequência	Para que fim	Aquisição de Jogos/Conteúdos	Quais
Pai 1	Quase todos os dias	Jogos, Vídeos	Não	--
Pai 2	3 Vezes por semana	Jogos didáticos/ Jogos diversão	Sim	Jogos lego e associação
Pai 3	Férias, fim-de-semana	Jogos, Escrever	Não	--
Pai 4	Todos os dias	Jogos didáticos/ Caça palavras	Sim	Cd's
Pai 5	Fim-de-semana	Filmes, jogos	Sim	Jogos Didáticos
Pai 6	Quase todos os dias	Música/Colorir Desenhar	Não	--

Constata-se que nas questões referentes ao computador existente no ambiente familiar as mães referiram mais vezes comparativamente aos pais que a criança não precisa de autorização para utilizar o computador. Responderam também mais vezes que a criança utiliza o computador sem acompanhamento por parte de um adulto (ver Tabela 12 e Tabela 13). No que diz respeito à localização dos computadores foram apenas as mães que responderam “quarto da criança”. Relativamente às respostas dadas pelos pais, estes referiram mais vezes que os filhos utilizam mais o computador e que o utilizam mais para jogar do que nas respostas dadas pelas mães que mencionaram mais outras atividades.

3.4. Questionário: Crenças dos progenitores sobre a aprendizagem da leitura e da escrita

Os resultados obtidos na análise efetuada aos questionários encontram-se sintetizados na Tabela 16, na Tabela 17 e na Tabela 18.

Tabela 16 - Distribuição das respostas pelos níveis de concordância da escala de resposta aos itens do questionário

Níveis de concordância											
	Questão	1	2	3	4	5	6	7	Média	6 ou 7 (*)	Porcentagem do total
Afetiva/Motivacional	1					3	3	6	6,25	9	75%
	6				1	3	5	3	5,83	8	67%
	8					2	4	6	6,33	10	83%
	13				1	2	1	7	6,28	8	73%
	17					1	7	4	6,25	11	92%
	20					4	3	5	6,08	8	67%
	24					3	4	5	6,17	9	75%
	28						7	5	6,42	12	100%
	30				1	2	5	4	6,00	9	75%
	33					1	3	8	6,58	11	92%
	34				2	2	2	6	6,00	8	67%
	35					3	5	4	6,08	9	75%
	Média da dimensão Afetiva/Motivacional								6,19		

(*) – Frequência dos valores mais elevados

Tabela 17 - Distribuição das respostas pelos níveis de concordância da escala de resposta aos itens do questionário

Níveis de concordância											
	Questão	1	2	3	4	5	6	7	Média	6 ou 7 (*)	Porcentagem do total
Escola/Aprendizagem	3	1		1		3	3	4	5,42	7	58%
	9				1	2	2	7	6,25	9	75%
	10		1		1	1	3	6	5,92	9	75%
	11		1	1	4	4	2		4,42	2	17%
	14			1		1	2	8	6,33	10	83%
	15					3	4	5	6,17	9	75%
	16	1			2	3	2	4	5,33	6	50%
	18				1	1	4	6	6,25	10	83%
	19				1	3	4	4	5,92	8	67%
	26					2	3	7	6,42	10	83%
	29					2	5	5	6,25	10	83%
	31					3	2	7	6,33	9	75%
	Média da dimensão Escola/Aprendizagem								5,92		

(*) – Frequência dos valores mais elevados

Tabela 18 - Distribuição das respostas pelos níveis de concordância da escala de resposta aos itens do questionário

Níveis de concordância											
	Questão	1	2	3	4	5	6	7	Média	6 ou 7 (*)	Percentagem do total
Natural/Funcional	2				1	1	2	8	6,42	10	83%
	4					1	5	6	6,42	11	92%
	5						6	6	6,50	12	100%
	7			1		2	5	4	5,92	9	75%
	12				1		7	4	6,17	11	92%
	21				2	2	6	2	5,67	8	67%
	22					2	5	5	6,25	10	83%
	23				1	2	3	6	6,17	9	75%
	25			1	3	3	2	3	5,25	5	42%
	27					1	3	8	6,58	11	92%
	32				1	3	3	5	6,00	8	67%
	36			1	1	3	2	5	5,75	7	58%
Média da dimensão Natural/Funcional									6,09		

(*) – Frequência dos valores mais elevados

Na construção da Tabela 16, da Tabela 17 e da Tabela 18, as 36 questões colocadas aos progenitores foram agrupadas pelas três dimensões: Afetiva/Motivacional, Escola/Aprendizagem e Natural/Funcional. Como referido anteriormente foi utilizada uma escala de Likert de 7 posições, e os dados apresentados indicam a distribuição do número de respostas obtidas em cada um dos pontos de escala.

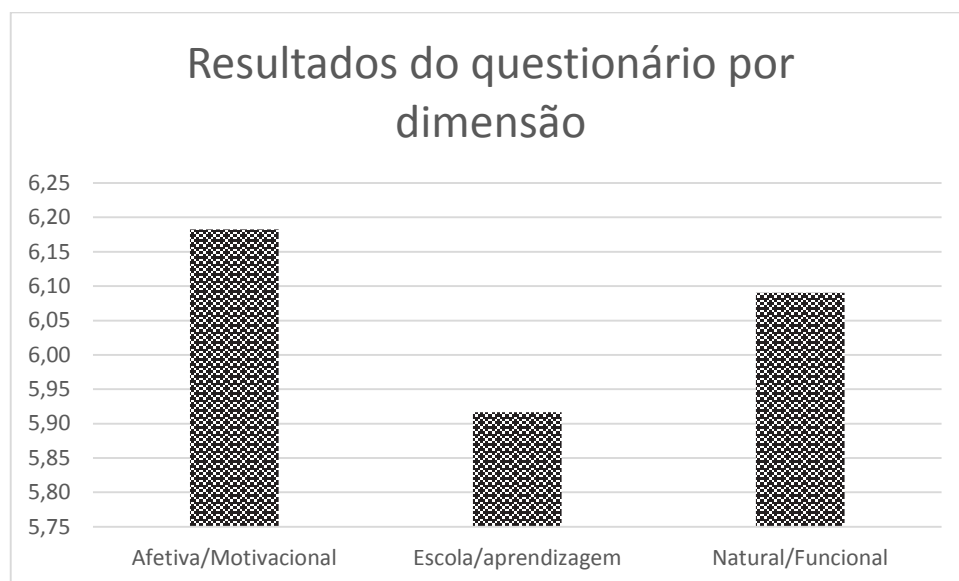
A coluna Média apresenta o resultado médio das respostas dadas para cada questão.

As duas últimas colunas das tabelas apresentam o número de respostas com os valores 6 ou 7. Como se observa, estes valores concentram a larga maioria das respostas. Em todas as situações, com exceção de cinco, pelo menos 67% dos progenitores assinalaram as suas respostas nos pontos 6 ou 7.

Assinala-se ainda o facto de ser na dimensão Escola/Aprendizagem que se observa uma maior dispersão nos resultados obtidos com um valor médio máximo de 6,42 e um valor médio mínimo de 4,42. Nas duas outras duas dimensões a dispersão de resultados é menor (dimensão Afetiva/Motivacional: valor máximo 6,58, e valor mínimo 5,83 e dimensão Natural/Funcional: valor máximo 6,58, e valor mínimo 5,25).

No gráfico abaixo apresentam-se os resultados da média das respostas por dimensão, para os 12 participantes.

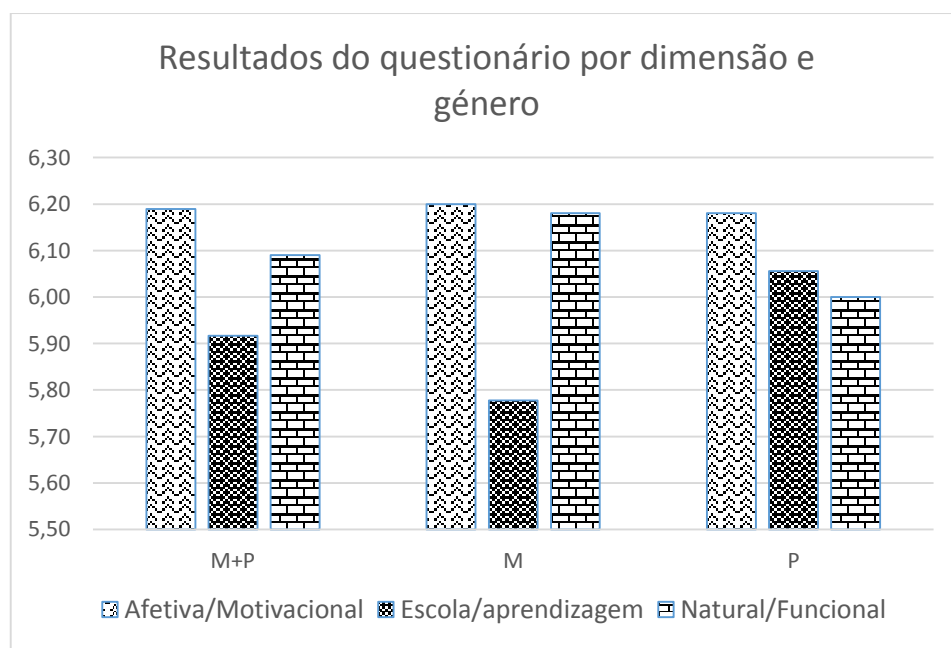
Figura 4 - Resultados do questionário por dimensão



Como podemos constatar pela análise da Figura 4, as três dimensões presentes no questionário embora apresentem valores muito próximos, mostram uma maior valorização pelos progenitores da dimensão Afetiva /Motivacional, seguida da dimensão Natural/Funcional e por último da dimensão Escola/Aprendizagem.

Na Figura 5 apresentam-se os resultados por dimensão, para o agregado de participantes (M+P) e isoladamente para Mães (M) e Pais (P).

Figura 5 - Resultados do questionário por dimensão e género



Através da observação da Figura 5 é possível verificar que mães e pais valorizam mais a dimensão Afetiva/Motivacional. Todavia, nas outras duas dimensões esta igualdade de valoração já não se verifica na medida, em que a segunda dimensão mais valorizada para as mães é a Natural/Funcional e para os pais é a Escola/Aprendizagem.

CAPÍTULO IV. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1. Discussão dos resultados

A discussão dos resultados deste trabalho será organizada em função das questões de investigação inicialmente propostas e dos objetivos que decorrem das mesmas. Deste modo esta discussão encontra-se dividida em quatro pontos principais: Crenças dos progenitores sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita e sobre o seu papel nesse processo; Práticas de literacia familiar que os progenitores realizam com os seus filhos; Ambientes de literacia familiar em que as famílias vivenciam as suas práticas; Relação entre a diferença de género dos progenitores e as vivências de literacia familiar.

Crenças dos progenitores sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita e sobre o seu papel nesse processo.

Retomando o primeiro objetivo do presente estudo, que aponta para a caracterização das crenças dos progenitores sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, e sobre o seu papel nesse processo, os resultados corroboram os encontrados em outros estudos (*e.g.*, Bingham, 2007; DeBaryshe *et al.*, 2000; Evans *et al.* 2004; Lynch *et al.*, 2006; Weigel *et al.*, 2006a, 2006b) evidenciando que os progenitores constroem ideias sobre o processo como os seus filhos aprendem a ler e a escrever e sobre a importância do seu papel neste mesmo processo.

No que diz respeito à caracterização das crenças sobre a aprendizagem da leitura e da escrita os resultados revelaram que a perceção dos fatores considerados importantes para esta mesma aprendizagem e que foram neste estudo analisados em três dimensões distintas nomeadamente: (Afetiva/Motivacional; Escola/Aprendizagem e Natural/Funcional) são bastante valorizados pelos progenitores, tendo-lhes sido atribuídos valores elevados de importância. A dimensão que surgiu mais valorizada, tal como foi apresentado na Tabela 16, foi a Afetiva/Motivacional (6,19) sugerindo que os progenitores atribuíram maior importância à relação com colegas e professores e à motivação para a aprendizagem. As dimensões Escola/Aprendizagem (5,92, ver Tabela 17) e Natural/Funcional (6,09, ver Tabela 18) apresentaram valores um pouco menos elevados do que a primeira dimensão, sendo a dimensão Escola /Aprendizagem a menos

valorizada pelos progenitores, podendo significar que foi atribuída menor importância às tarefas e aos comportamentos da criança, dos pais e dos professores diretamente relacionados com a escola, e com a aprendizagem.

Estes resultados são semelhantes aos apresentados em Mata (2002), nomeadamente 6,37 na dimensão Afetiva/Motivacional (comparada com 6,19 agora obtidos); 5,97 na dimensão Escola/Aprendizagem (comparada com 5,92 agora obtidos); e 5,95 na dimensão Natural/Funcional (comparada com 6,09 agora obtidos), como se pode verificar os valores são bastante similares com exceção da valorização no estudo de Mata (2002) da dimensão Escola/Aprendizagem como segunda dimensão mais pontuada pelos pais, enquanto no presente estudo, a segunda dimensão mais pontuada, foi a Natural/Funcional, no entanto a diferença de valores entre os dois estudos é bastante reduzida.

Os resultados obtidos permitem ainda constatar que as habilitações literárias dos progenitores do presente estudo não constituíram um fator significativo na diferenciação das respostas dadas, não sendo possível estabelecer uma relação significativa entre as crenças dos progenitores sobre a aprendizagem da leitura e da escrita e as suas habilitações literárias, uma vez que progenitores com habilitações distintas atribuíram igual importância às diferentes dimensões.

Por outro lado, foi possível estabelecer uma relação significativa entre a atribuição de maior importância à dimensão Afetiva/Motivacional e a posição de filho mais velho, indicando os resultados, que os progenitores que mais valorizaram a dimensão Afetiva/Motivacional, foram aqueles com mais do que um filho, e que à altura da sua participação neste estudo, o filho mais velho se encontrava a frequentar o último ano do pré-escolar ou o 1º ano do ensino básico.

Sobre as crenças dos progenitores relativamente ao seu papel no processo de aprendizagem da leitura e da escrita dos seus filhos, os resultados demonstram que os participantes do presente estudo revelam maioritariamente ideias holísticas sobre o seu papel, sendo as crenças mais valorizadas aquelas que dizem respeito à dimensão papel - leitura de histórias e à dimensão papel - práticas holísticas. Estes resultados vão ao encontro dos apurados por Pacheco e Mata (2011) uma vez que nessa investigação foram também estas as duas dimensões mais valorizadas pelos progenitores. Do mesmo modo, que no estudo citado, as crenças que remetem para o papel - técnico foram aquelas a que os progenitores atribuíram menos importância, não deixando no entanto de as referir. Os dados parecem assim indicar, que embora os progenitores do presente estudo

considerem mais importante o seu papel, enquanto desenvolvem atividades com os seus filhos que envolvem contar histórias ou envolverem-se em práticas contextualizadas ou funcionais, não deixam de considerar que também devem desempenhar um papel em que se envolvam com os filhos em atividades mais dirigidas para o ensino e treino de competências ou seja um papel mais tecnicista.

Parece-nos deste modo que os resultados do presente estudo vão ao encontro das propostas de DeBaryshe, Binder e Buell (2000) que propõem que os progenitores valorizam os dois tipos de crenças, tanto as que agregam elementos de uma perspetiva *top-down* (crenças holísticas) como as de uma perspetiva *bottom-up* (crenças tecnicistas).

Estes resultados sugerem que os progenitores consideram que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita é composto por um conjunto de atividades que se complementam e embora possam valorizar mais um tipo de crenças do que outro não significa que excluam um deles.

No que diz respeito à relação entre as habilitações literárias dos progenitores participantes neste estudo e as crenças sobre o seu papel na aprendizagem da leitura e da escrita, não foi possível estabelecer uma correlação significativa, uma vez que pais com habilitações literárias diferenciadas apresentaram o mesmo tipo de crenças. Deste modo, não foram confirmados resultados como os apresentados no estudo de DeBaryshe *et al.* (2000) que indicam que progenitores com habilitações mais elevadas valorizam mais as crenças holísticas que progenitores com habilitações literárias mais baixas. Também não se confirmaram os resultados dos estudos de DeBaryshe *et al.* (2000) e de Lynch *et al.* (2006) que referem que progenitores com habilitações mais baixas atribuem maior importância a crenças tecnicistas.

A análise dos resultados permitiu verificar ainda, que todos os progenitores que participaram neste estudo consideram que a aprendizagem não é da exclusiva responsabilidade da escola, valorizando o seu papel como um importante contributo para o desempenho futuro dos filhos na leitura e na escrita.

Práticas de literacia familiar que os progenitores realizam com os seus filhos

Ao nível da caracterização das práticas de literacia familiar os resultados desta investigação indicam tal como noutros estudos, (*e.g.*, Sénéchal & LeFevre, 2002; Hood *et al.* 2008; Mata, 2002, 2006) que os progenitores desenvolvem práticas diversas com os

seus filhos. No entanto, os resultados não confirmam os verificados noutros estudos (*e.g.*, Haney & Hill, 2004; Mata, 2006; Mata & Pacheco, 2009), uma vez que as práticas que os progenitores mais realizam são as de entretenimento, contrariamente aos estudos referidos onde as práticas de treino são as mais desenvolvidas.

A análise efetuada aos dados sobre as práticas de literacia realizadas pelos progenitores com os filhos, sugere que é possível estabelecer uma associação positiva entre a importância atribuída pelos progenitores à dimensão Afetiva/Motivacional, no que diz respeito às crenças sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita e às práticas mais realizadas no ambiente familiar, o que parece indicar que os progenitores atribuem maior importância, a práticas que remetem para uma aprendizagem, mais centrada numa perspetiva, menos tecnicista, e em que as componentes lúdica e afetiva ganham relevo.

As práticas do dia-a-dia foram referenciadas por metade dos progenitores, como sendo atividades que desenvolvem com regularidade junto dos filhos, incorporando a leitura e a escrita nas rotinas diárias. Também aqui os dados não confirmam os de outros estudos (Mata & Pacheco, 2009) onde este tipo de práticas surgem como as menos desenvolvidas pelos pais.

Foi ainda possível verificar que as práticas de treino foram as menos referenciadas pelos progenitores, sendo que mais de metade dos participantes referem não as realizar com os filhos. Estes resultados parecem indicar que embora os progenitores considerem o seu papel na aprendizagem da leitura e da escrita como importante, não o associam à realização de práticas que remetem para o ensino e treino de competências, atribuindo esse tipo de práticas ao trabalho realizado na escola.

No que diz respeito à idade em que as crianças começam a realizar práticas de literacia com os seus progenitores os resultados mostram que as práticas de dia-a-dia e de entretenimento são iniciadas mais cedo (entre os 3 e os 5 anos) do que as práticas de treino (entre os 4 e os 6 anos) o que pode sugerir que os progenitores consideram que faz mais sentido desenvolver práticas de treino quando a criança já se encontra mais perto de ingressar no 1º ano do ensino básico.

Os resultados relativos às práticas realizadas pelos progenitores que participaram neste estudo, parecem poder relacionar-se com os resultados referentes às crenças sobre o papel que estes desempenham no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que os progenitores que revelaram maioritariamente ideias holísticas sobre o seu papel são

aqueles que afirmaram realizar mais práticas de entretenimento e de dia-a-dia com os seus filhos, parecendo existir da sua parte a preocupação de envolverem as crianças em situações de leitura e escrita, mais funcionais e contextualizadas.

No que diz respeito à relação das habilitações dos progenitores com as práticas que desenvolvem com os seus filhos, não foi possível estabelecer nenhuma associação entre as respostas dadas e as habilitações literárias, uma vez que progenitores com habilitações diferenciadas referiram desenvolver práticas idênticas.

Relativamente à relação entre as práticas realizadas e a posição na fratria dos filhos sobre os quais recaíram as respostas dadas não foi também possível estabelecer nenhuma relação, uma vez que progenitores com filhos em diferentes posições na fratria realizam práticas idênticas no ambiente familiar.

Ambientes de literacia familiar em que estas famílias vivenciam as suas práticas

Os resultados relativos à caracterização do ambiente de literacia familiar indicam que os ambientes descritos pelos progenitores apresentavam características semelhantes entre si, sendo possível verificar que os diferentes itens presentes no ambiente de literacia familiar (materiais de escrita, livros e computador) existiam em todos os ambientes, e estavam acessíveis às crianças na maior parte deles. Estes resultados podem ser equiparados aos descritos nos estudos realizados por Mata (2002, 2006) onde a caracterização do ambiente de literacia familiar apresenta as mesmas características no que diz respeito a existência e à acessibilidade aos diferentes materiais. Também foi possível encontrar uma equivalência entre os resultados obtidos no presente estudo, relativamente ao número de livros existente em cada ambiente de literacia, e os resultados apontados por (Mata 2002, 2006; Hood *et al.* 2008) sendo que nestes estudos a quantidade de livros referida foi bastante diversificada para cada família.

Assim, no que diz respeito à existência de materiais de escrita em casa (lápis, canetas, papel, etc.) todos os progenitores que participaram neste estudo afirmaram que estes materiais existiam, e à exceção de um progenitor, afirmaram também que estes estavam acessíveis à criança podendo esta usá-los de forma autónoma. A existência de livros infantis também foi confirmada por todos os progenitores, estando também estes acessíveis para que a criança os possa usar, sem ter que recorrer a um adulto. O número de livros existente em cada ambiente varia no entanto entre um valor mínimo de (1-10),

e um valor máximo de (51-100) sendo possível verificar que mais de metade das famílias possui mais de 25 livros infantis e mais de metade destas possui mais de 50 livros.

A existência de livros para adultos foi também confirmada unanimemente por todos os participantes, sendo o número de livros referidos pelos progenitores um pouco menor do que o respeitante aos livros infantis uma vez que metade das famílias tem menos de 25 livros.

Foi possível identificar que os progenitores que afirmaram ter mais livros em casa, tanto infantis como para adultos, eram aqueles que possuíam habilitações literárias mais elevadas (licenciatura).

Os resultados referentes à compra de jogos didáticos que permitam desenvolver as capacidades de leitura e escrita (jogos com letras ou palavras), indicam que mais de metade dos progenitores afirma adquiri-los com regularidade.

Foi ainda possível determinar, no que diz respeito à existência ou não de computador e à possibilidade da criança o puder utilizar e com que frequência, que a totalidade dos progenitores afirmaram possuir computador em casa, sendo de realçar que apenas duas das crianças o utilizam sempre acompanhadas, e que apenas uma não o pode utilizar, indicando estes resultados que a maior parte das crianças o utiliza de forma autónoma, sem terem que recorrer a um adulto e que duas crianças já possuem um *tablet* próprio que podem utilizar autonomamente.

Relativamente à frequência de utilização metade dos progenitores referiram que os filhos o utilizam todos os dias ou quase todos os dias, e outra metade referiu a sua utilização no fim-de-semana ou nas férias.

Em relação à finalidade para a qual as crianças utilizam o computador podemos verificar que os jogos são atividade mais referida pelos progenitores, seguida por, ver filmes/desenhos animados e ouvir músicas. Sendo escrever ou desenhar a atividade menos realizada.

Estes resultados vão de encontro aos apresentados por Mata (2002), sendo de realçar o contato precoce das crianças com o computador, a sua autonomia ao fazê-lo e a finalidade no seu uso, tendo no entanto este item apresentado valores menos elevados, no que diz respeito à utilização com intenção de escrever do que no estudo de Mata (2002). De realçar que tal como no estudo referido, a utilização do computador faz parte do dia-

a-dia de muitas das crianças sendo que o utilizam todos os dias ou algumas vezes por semana.

No que diz respeito à aquisição de jogos ou conteúdos para o computador, metade dos progenitores não costuma adquiri-los, e os que o fazem optam por comprar jogos que têm como objetivo ensinar letras ou palavras, ou outros jogos didáticos.

Relação entre a diferença de género dos progenitores e as vivências de literacia familiar

No último ponto da discussão deste trabalho, que se prende com o quarto objetivo do estudo, e que pretende relacionar a diferença de género dos progenitores com as vivências de literacia familiar, os resultados indicam, no que diz respeito às crenças sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, que pais e mães percecionam de forma semelhante os fatores considerados importantes para esta aprendizagem.

Apesar dos valores bastante aproximados entre os dois subgrupos podemos realçar que as mães valorizaram menos a dimensão Escola/Aprendizagem, surgindo as duas outras dimensões bastante próximas em importância atribuída. No que diz respeito aos pais, valorizaram mais, tal como as mães, a dimensão Afetiva/Motivacional mas consideraram como segunda mais importante a dimensão Escola/Aprendizagem e seguidamente a Natural/Funcional.

Relativamente às crenças sobre o seu papel no processo de aprendizagem da leitura e escrita os resultados indicam, que as mães atribuíram maior importância ao papel - leitura de histórias. No que diz respeito ao papel – práticas holísticas e papel tecnicista foram igualmente as mães que lhes atribuíram maior importância. Os dois subgrupos valorizaram de igual forma o seu contributo para um bom desempenho futuro dos filhos na leitura e na escrita.

No que diz respeito as práticas realizadas com os filhos os resultados são idênticos para pais e mães, não existindo diferenças entre as respostas dadas pelos dois subgrupos. Podemos no entanto realçar que as mães afirmam iniciar as práticas de entretenimento com os seus filhos um pouco mais tarde do que os pais, não existindo diferenças no que diz respeito à idade em que são iniciadas as práticas de dia-a-dia nem as práticas de treino.

Também os ambientes de literacia familiar são descritos por pais e mães de forma similar, não parecendo existir uma diferença significativa na forma como o ambiente físico de literacia é vivenciado por pais e mães.

Os resultados do presente estudo, referentes às respostas dadas por mães e pais, e que permitiriam estabelecer diferenças entre o género dos progenitores e as suas vivências de literacia familiar não podem ser comparados com outros estudos, uma vez que na revisão de literatura realizada para este trabalho não encontrámos investigações que estabelecessem estas diferenças. O estudo de Baker (2013), anteriormente referido demonstrou que o envolvimento tanto de pais como de mães em atividades de literacia familiar, contribui de forma positiva para o desenvolvimento das crianças em diversos domínios, nomeadamente no aumento das suas capacidades de literacia, mas não estabelece diferenças entre crenças e práticas realizadas por ambos os progenitores. Segundo a autora um maior número de investigações sobre literacia familiar tem nos últimos anos incluído os pais como participantes, na tentativa de entender a sua importância neste tipo de atividades realizadas em casa. Todavia os estudos das práticas e das crenças específicas dos pais não têm sido objeto de análise nestas investigações como se disse anteriormente. Este facto justifica a natureza exploratória deste estudo, e embora os resultados apurados não sugiram existir diferenças significativas entre géneros, parecem indicar, que também os pais colaboram e se envolvem na literacia familiar que ocorre em casa, e que no que diz respeito aos participantes deste estudo demonstram ter crenças e práticas semelhantes às das mães.

CAPÍTULO V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo serão apresentadas as respostas às questões de investigação formuladas para o presente estudo, os seus contributos para o enriquecimento do estudo da literacia familiar e as limitações identificadas no decorrer do estudo, terminando-se com sugestões de investigação para estudos futuros.

Como referido anteriormente, este estudo teve como principal objetivo compreender e caracterizar as crenças, práticas e ambientes de literacia familiar de progenitores com filhos entre os 5 e os 6 anos analisando as diferenças na vivência da literacia familiar por parte de pais e mães.

A partir do objetivo geral, formularam-se oito questões de investigação, de modo a possibilitar a recolha de informação de uma forma mais sistematizada com vista a uma melhor compreensão da problemática em estudo.

De acordo com as questões formuladas optou-se por realizar uma investigação qualitativa junto de progenitores com filhos entre os 5 e os 6 anos, concretizada através de entrevistas e questionários. Este estudo teve um caráter exploratório acerca das diferenças na vivência de literacia familiar entre pais e mães com vista à descoberta de conhecimento passível de ser desenvolvido e enriquecido com estudos futuros.

Das entrevistas e questionários realizadas aos progenitores obtiveram-se resultados que possibilitaram responder às questões de investigação. Concretamente, da análise global dos resultados foi possível responder às questões do estudo nomeadamente:

Quais as crenças que os progenitores têm sobre o seu papel no processo de aprendizagem da leitura e da escrita?

Constatou-se que os progenitores revelaram predominantemente ideias holísticas sobre o seu papel, atribuindo maior importância às crenças que remetem para a dimensão papel-leitura de histórias e para a dimensão papel-práticas holísticas. As crenças tecnicistas foram as menos valorizadas pelos progenitores embora tenham também sido referidas. Assim, os dados obtidos confirmam os de Pacheco e Mata (2011) que concluem

“Podemos afirmar que os pais acreditam que têm um papel importante na aprendizagem da leitura e escrita dos filhos, nomeadamente ao nível da leitura de histórias e do desenvolvimento de atividades que promovam a literacia emergente. No entanto, apesar de os pais valorizarem este tipo de concepções, também têm a ideia

que o seu papel deve estar ligado a actividades de ensino e treino de competências (vertente mais tecnicista) (...)” (p.93).

A multiplicidade de crenças apresentadas pelos pais não decorreu de nenhuma relação com as suas habilitações literárias, nem com a posição na fratria do filho sobre o qual recaíram as respostas dadas.

Todos os progenitores que participaram neste estudo consideraram que a aprendizagem da leitura e da escrita é uma responsabilidade que deve ser por eles assumida, valorizando o seu contributo neste processo e exprimindo claramente a ideia de que esta não é uma responsabilidade exclusiva da escola.

Quais as crenças que os progenitores têm sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita?

Os progenitores valorizaram mais a dimensão Afetiva/Motivacional, atribuindo maior importância ao contexto afetivo que pode rodear as aprendizagens, nomeadamente a relação da criança com os colegas e com os professores, e à motivação das crianças para aprender a ler e a escrever, parecendo existir da parte dos pais a consciência de que o ambiente afetivo é determinante no processo de aprendizagem. A dimensão Escola /Aprendizagem foi considerada como tendo menor importância sugerindo que, apesar de ser na escola que as crianças iniciam a sua aprendizagem formal da leitura e da escrita, as atividades de ensino nela realizadas, os trabalhos de casa, a atenção que a criança presta nas aulas, as faltas à escola e a capacidade da criança para aprender, embora sejam revelantes não são para estes progenitores tão importantes como a existência de um ambiente afetivo e de relações motivadoras no ambiente escolar. Estes resultados confirmam os obtidos por Mata (2002), no que diz respeito à importância atribuída aos fatores afetivos e relacionais mas não no que diz respeito aos fatores escolares e de aprendizagem que foram no estudo referido, os segundos mais valorizados.

As habilitações académicas dos pais não constituíram um fator diferenciador no presente estudo dado que progenitores com diferentes habilitações literárias valorizaram os mesmos fatores.

Os pais cujos filhos mais velhos se encontravam a frequentar o último ano do ensino pré-escolar ou o primeiro ano do ensino básico foram os que atribuíram uma maior importância aos fatores afetivos e relacionais.

Quais as práticas de literacia que os progenitores desenvolvem com os seus filhos em ambiente familiar?

As práticas de entretenimento são as mais referenciadas pelos progenitores como sendo as realizadas em número mais elevado no ambiente familiar, sugerindo a atribuição de uma maior importância ao contexto afetivo e lúdico na aprendizagem. As menos referenciadas são as práticas de treino indicando que os progenitores apesar de também as desenvolverem com os filhos, não as valorizam tanto na sua participação no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, atribuindo este tipo de práticas a atividades desenvolvidas em contexto escolar.

Desta forma parece ser possível considerar que os progenitores atribuem menos importância a práticas que remetem para uma aprendizagem mais tecnicista centrada no ensino e treino de competências. Estes resultados divergem dos obtidos nos estudos de Haney e Hill (2004); Mata, (2006); Mata e Pacheco, (2009), onde as práticas mais realizadas pelos progenitores são as de treino.

Para os progenitores com que idade é que as crianças começam a desenvolver estas práticas?

A idade, referida pelos progenitores, na qual os filhos começam a realizar práticas de literacia difere entre as práticas de entretenimento e dia-a-dia em que as crianças as iniciam mais cedo (entre os 3 e os 5 anos) e as práticas de treino iniciadas mais tarde (entre os 4 e os 6 anos), sugerindo que para os progenitores estas últimas são desenvolvidas quando a criança se encontra mais perto de ingressar no primeiro ano do ensino básico ou quando já o frequenta.

Não foi possível estabelecer uma associação entre as respostas dadas pelos progenitores sobre as práticas de literacia e as suas habilitações literárias, tal como tinha sucedido em relação às respostas dadas sobre as crenças de literacia, uma vez que progenitores com habilitações literárias diferentes referiram realizar as mesmas práticas de literacia.

As práticas de literacia realizadas por progenitores cujos filhos mais velhos frequentavam o último ano do pré-escolar ou o primeiro ano do ensino básico, não revelaram ser diferentes das realizadas por progenitores cujos filhos mais novos estivessem a frequentar estes graus de ensino.

Quais as características dos ambientes de literacia familiar?

Os ambientes de literacia familiar descritos pelos progenitores apresentavam um conjunto alargado de materiais de escrita, acessíveis às crianças. A existência de livros infantis e para adultos também foi referida pelos progenitores, sendo, no entanto, a sua quantidade diferente nos diversos ambientes. A quantidade de livros para adultos referida, foi um pouco menor do que a de livros infantis. Estes estavam também acessíveis para que todas as crianças lhes pudessem aceder de forma autónoma. Os progenitores com mais habilitações literárias foram os que afirmaram ter mais livros, tanto infantis como de adultos. Estes resultados são semelhantes aos encontrados por Mata (2002, 2006) no que diz respeito aos materiais de escrita e aos livros existentes e à sua acessibilidade para as crianças.

Metade dos progenitores participantes no estudo referiram comprar jogos didáticos para desenvolver as capacidades de escrita e leitura dos filhos.

No que diz respeito à existência de computador no ambiente familiar todos os progenitores afirmaram possuir um ou mais do que um, sendo o seu uso permitido às crianças com exceção de um caso. De realçar que as crianças utilizavam o computador de forma autónoma e com alguma regularidade uma vez que metade o utilizavam todos os dias. A utilização tinha como finalidade fundamental jogar, ouvir músicas ou ver filmes/desenhos animados sendo escrever ou desenhar, atividades menos realizadas. Estes resultados confirmam os apresentados por Mata (2002) no que diz respeito à precocidade da utilização do computador, à autonomia e à finalidade no seu uso, tendo o estudo citado apresentado no entanto valores mais elevados no que diz respeito à utilização com a finalidade de escrever ou desenhar.

As crenças sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita variam consoante o género dos progenitores?

As crenças sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita são semelhantes entre pais e mães sugerindo que percecionam de forma semelhante os fatores considerados importantes para esta aprendizagem. Assinalam-se, todavia, algumas diferenças, embora muito ligeiras, nas respostas em função do género. Assim, pais e mães valorizaram mais os fatores afetivos e motivacionais mas como segunda escolha os pais referiram a dimensão Escola/Aprendizagem e as mães a dimensão Natural/Funcional.

A percepção que os progenitores têm sobre o seu papel no desenvolvimento das capacidades de literacia dos seus filhos, difere consoante o seu género?

Os três tipos de crenças (papel – leitura de histórias, papel – práticas holísticas e papel – tecnicista) foram mais valorizadas pelas mães do que pelos pais, embora os valores das respostas dadas sejam muito aproximados para os dois géneros. No entanto, estes resultados podem sugerir, por um lado que as mães têm conceções mais definidas sobre o papel que desempenham no processo de aprendizagem da leitura e da escrita dos seus filhos e por outro que consideram importante a utilização das três abordagens (leitura de histórias, contextualizada e tecnicista) no desenvolvimento das capacidades de literacia dos filhos.

Existem diferenças nas práticas de literacia familiar desenvolvidas por mães e pais?

As práticas de literacia familiar referidas por pais e mães são muito semelhantes. As práticas do dia-a-dia e de treino são mencionadas de igual forma por ambos os géneros e a realização de práticas de entretenimento é referida por mais uma mãe (seis no total) do que por pais (cinco). Esta homogeneidade de respostas parece indicar que pais e mães realizam o mesmo tipo de práticas com os seus filhos, atribuindo importância aos diferentes tipos de atividades que podem realizar no ambiente familiar com os filhos.

Sobre os contributos do presente estudo parece-nos possível afirmar que os resultados obtidos permitem realçar a importância de continuar a considerar as crenças e as práticas dos progenitores para melhor compreender a literacia familiar, uma vez que as práticas realizadas no ambiente familiar entre pais e filhos se fundamentam nas ideias implícitas que os progenitores têm sobre a leitura e a escrita, sobre a forma como vêem o processo de aprendizagem e consideram que o seu papel neste processo, é ou não importante. Tal como Pacheco e Mata (2013, p.232) afirmam "A compreensão das formas de pensar e de fazer das famílias permitirá a valorização e respeito pela(s) literacia(s) familiar(es) bem como pelas especificidades de cada família no processo de utilização da linguagem escrita. Deste modo, as intervenções poderão centrar-se nas forças de cada família e não na uniformização de práticas de literacia, que muitas vezes não fazem sentido ou introduzem desconforto nas interações dos pais com os filhos em torno da literacia."

Outro contributo do presente trabalho, relativo à caracterização das crenças, práticas e ambientes de literacia familiar prende-se com a utilização de instrumentos de recolha de dados que nos permitiram, conhecer e compreender as ideias, pensamentos e vivências

dos progenitores de uma forma aprofundada e abrangente. A utilização de entrevistas parece-nos ter constituído uma mais-valia, pois permitiu aos progenitores a formulação de um discurso alicerçado nas memórias dos momentos que partilham com os filhos em torno da leitura e da escrita. Neste discurso não só os progenitores referiram as atividades que desenvolvem com os filhos mas também as ideias sobre o que lhes parece ser a forma mais correta de ajudarem os filhos no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. O que foi dito pelos pais encerrou não só as suas práticas mas também as crenças, ou seja as razões que sustentam a sua ação, justificando as suas opções e realizações. O discurso produzido pelos progenitores ao longo das entrevistas foi muito diverso no conteúdo e alicerçado nas vivências que partilham em casa com os filhos, pois sem ter que se limitar às perguntas de um questionário os progenitores expuseram livremente o que pensavam o que tornou este estudo consideravelmente mais rico. Parece-nos que esta foi uma mais-valia, pois a clarificação do que os pais pensam ser o seu papel e das práticas de literacia que desenvolvem com os filhos poderá ajudar na escolha de estratégias e ações mais adequadas de modo a potenciar a sua participação no desenvolvimento de condições familiares potenciadores de um envolvimento pleno na vida escolar dos filhos.

No que diz respeito às implicações deste estudo, parece-nos pertinente realçar a sua importância na cooperação entre a escola e as famílias e nas práticas pedagógicas desenvolvidas nos jardins-de-infância. Os resultados obtidos parecem confirmar que é através de uma abordagem holística e sistémica do tema literacia familiar, realçando as variáveis dos progenitores e compreendendo as crenças e as práticas que desenvolvem junto dos filhos, integrando também as especificidades socioculturais das famílias, que se torna possível um conhecimento mais aprofundado e consistente sobre a literacia familiar.

No final do presente estudo apontam-se algumas limitações encontradas e sentidas ao longo da realização do trabalho. Este estudo é apenas um contributo para o estudo da literacia familiar, ainda assim, teria sido interessante alargar o seu âmbito, com um maior número de participantes nas entrevistas, o que, naturalmente enriqueceria toda a investigação. Por outro lado, teria sido igualmente desejável que o estudo tivesse sido realizado em diversas escolas, ampliando a investigação, o que permitiria comparar diferenças entre progenitores de estatutos socioculturais mais diversificados, de várias zonas do país ou de diferentes grupos sociais e étnicos. No que diz respeito à metodologia, e como referido anteriormente a utilização de entrevistas e de questionários como instrumentos de recolha de dados revelou-se frutuosa, no entanto, em estudos futuros a utilização de outros instrumentos como Registos Escritos de Vivências Familiares em que

os progenitores escreveriam com regularidade as situações de literacia familiar em que se envolvessem com os filhos, poderia ser uma forma útil de recolher informações para aprofundar a compreensão desta temática e ampliar os resultados encontrados no presente estudo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ávila, P. (2005). *A literacia dos adultos: Competências-Chave na Sociedade do Conhecimento*. Tese de Doutoramento. Lisboa. Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.

Baker, C. E. (2013). Fathers' and Mothers' Home Literacy Involvement and Children's Cognitive and Social Emotional Development: Implications for Family Literacy Programs. *Applied Developmental Science*, 17 (4), 184-197.

Baker, L., Mackler, K., Sonnenschein, S., & Serpell, R. (2001). Parents' interactions with their first-grade children during storybook reading and relations with subsequent home reading activity and reading achievement. *Journal of School Psychology*, 39 (5), 415-438.

Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Edições 70.

Benjamim, L. A., & Lord, J. (1996). *Family Literacy: Directions in research and implications for practice*. Washington, DC: U. S. Department of Education-Office of Educational Research and Improvement.

Bingham, G. (2007). Maternal literacy beliefs and de quality of mother-child book-reading interactions: Associations with children's early literacy development. *Early Education and Development*, 18 (1), 23-49.

Brooks-Gunn, J., & Markman, L. B. (2005). The contribution of parenting to ethnic and racial gaps in school readiness. *The Future of Children*, 15 (1), 139-168.

Carter, D., Chard, D., & Pool, J. (2009). A family strengths approach to early language and literacy development. *Early Childhood Educational Journal*, 36, 519-526.

Chansa-Kabali, T., & Westerholm, J. (2014). The Role of Family on Pathways to Acquiring Early Reading Skills in Lusaka's Low-Income Communities. *Human Technology. An Interdisciplinary Journal on Humans in ICT Environments*, 10 (1), 5-21.

Cervo, A. L., & Bervian, P. A. (2002). *Metodologia Científica*. (5^a ed.) São Paulo. Prentice Hall.

Cruz, J. (2011). *Práticas de literacia e o desenvolvimento literário das crianças*. Tese de Doutoramento. Braga. Universidade do Minho - Escola de Psicologia.

Dearing, E., McCartney, K., Weiss, H., Kreider, H., & Simpkins, S. (2004). The promotive effects of family educational involvement for low-income children's literacy. *Journal of School Psychology, 42*, 445-460.

DeBaryshe, B., Binder, J., & Buell, M. (2000). Mother's implicit theories of early literacy instruction: implications for children's reading and writing. *Early Child Development and Care, 160*, 119-131.

Downer, J. T., Campos, R., McWayne, C., & Gartner, T. (2008). Father involvement in children's early learning: A critical review of published empirical work from the past 15 years. *Marriage & Family Review, 43*, 67-108.

Evans, M. A., Fox, M., Cremaso, L., & McKinnon, L. (2004). Beginning reading: The views of parents and teachers of young Children. *Journal of Educational Psychology, 96* (1), 130-141.

Gadsden, V. L. (2002). Current Areas of Interest in Family Literacy. *Review of Adult Learning and Literacy, 3* (7). Publicação online acessível em: <http://ncsall.net/index.html?id=571.html> Acedido em Fevereiro de 2015.

Galindo, C., & Sheldon, S.B. (2012). School and Home Connections and Children's Kindergarten Achievement Gains: The Mediating Role of Family Involvement. *Early Childhood Research Quarterly, 27* (1), 90-103.

Gershoff, E. T., Aber, J. L., Raver, C. C., & Lennon, M. C. (2007). Income is not enough: Incorporating material hardship into models of income associations with parenting and child development. *Child Development, 78*, 70-95.

Gil, A. L. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. (5ª ed.) São Paulo. Editora Atlas.

Haney, M., & Hill, J. (2004). Relationships between parent-teaching activities and emergent literacy in preschool children. *Early Child Development and Care, 174* (3), 215-228.

Hannon, P. & West, A. (1998). Why research into families and education? Why now? (Editorial) *British Educational Research Journal, 24* (4), 379-381.

Hannon, P. (2000). *Reflecting on Literacy in Education*. New York: Routledge Falmer.

Harris, A., Andrew-Power, K., J., Goodall, (2009). *Do Parents Know They Matter? Raising achievement through parental engagement*. London, Continuum.

Hindman, A., Connor, C., Jewkes, A., & Morrison, F. (2008). Untangling the effects of shared book reading: Multiple factors and their associations with preschool literacy outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 330-350.

Hood, M., Conlon, E., & Andrews, G. (2008). Preschool home literacy practices and children's literacy development: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100 (2), 252-271.

Institute for Lifelong Learning. UNESCO. (2010-2013). Retirado em 15 de Novembro 2014. <http://uil.unesco.org/home/programme-areas/literacy-and-basic-skills/family-literacy/news-target/family-literacy/c089fb88ada0687909176e8487c471d0/>

Justice, L. Weber, S., Ezell, H., & Bakeman, R. (2002). A sequential analysis of children's responsiveness to parental print references during shared book-reading interactions. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11, 30-40.

Lopes, J. (2005). *Dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita*. Porto. Edições Asa.

Lynch, J., Anderson, J., Anderson, A., & Shapiro, J. (2006). Parent's beliefs about young children's literacy development and parents' literacy behaviors. *Reading Psychology*, 27 (1), 1-20.

Mata, L. (1999). Literacia – o papel da família na sua apreensão. *Análise Psicológica*, 1 (XVII) 65-77.

Mata, L. (2002). *Literacia familiar: caracterização de práticas de literacia em famílias com crianças em idade pré-escolar e estudo das suas relações com as realizações das crianças*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.

Mata, L. (2006). *Literacia Familiar. Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto. Porto Editora.

Mata, L., & Pacheco, P. (2009). Caracterização das práticas de literacia familiar. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. (pp.1741-1753). Braga. Universidade do Minho.

Mata, L. (2010). Literacia familiar: Diversidade, desafios e princípios orientadores. In L. Salgado (Coord.), *A educação de adultos: uma dupla oportunidade na família*. (pp. 51-57). Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.

Mata, L. (2012). *Práticas de Literacia na Família – Alguns Contributos Sobre as suas Características e Potencialidades*. Ciclo de Conferências 2012 - “A Ciência que por cá se faz”.

Mertens, D. M. (1998) *Research Methods in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative & Qualitative Approaches*. London. Sage Publications.

Moreira, F., & Ribeiro, I. (2009). *Envolvimento parental na génese do desenvolvimento da literacia*. In I., Ribeiro, & F., Viana (Orgs.), *Dos leitores que temos aos leitores que queremos. Ideias e projectos para promover a leitura*. Coimbra: Almedina.

Morrow, L., Paratore, J., & Tracey, D. (1994). *Family literacy: New perspectives, new opportunities*. Brochura publicada pela International Reading Association – Family Literacy Commission.

Mozzato, A. R., & Grzybovski, D. (2011). Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios. *Revista de Administração Contemporânea*, 15, (4), 731-747.

Pacheco, P., & Mata, L. (2011). *Literacia Familiar: Relações entre Crenças, Ambiente e Práticas dos Pais*. Actas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Investigar, Inovar e Desenvolver: Desafios das Ciências da Educação. (pp.91-95). Guarda: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Instituto Politécnico da Guarda.

Pacheco, P., & Mata, L. (2013). Literacia Familiar – Crenças de pais de crianças em idade pré-escolar e características das práticas de literacia na família. *Análise Psicológica*, 3 (XXXI) 217-234.

Petersson, K., Petersson, C., & Hakansson, A. (2004). What is good parental education? Interviews with parents who have attended parental education sessions. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 18, 82–89.

Purcell-Gates, V. (1993). Issues for family literacy research: Voices from the trenches (focus on research). *Language Arts*, 70 (8), 670-677.

Remler, D. K., & Van Ryzin, G. G. (2015). *Research Methods in Practice. Strategies for Description and Causation*. (2nded.). Sage Publications.

Roskos, K., & Twardosz, S. (2004). Resources, family literacy, and children learning to read. In B. Wasik (Ed.), *Handbook of Family Literacy* 287-303. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Saracho, O. (1997a). Perspectives on family literacy. *Early Child Development and Care*, 127, 3-11.

Saracho, O. (1997b). Using the home environment to support emergent literacy. *Early Child Development and Care*, 127, 201-216.

Saracho, O. (1999). Families' involvement in their children's literacy development. *Early Child Development and Care*, 153, 121-126.

Saracho, O. (2002). Family literacy: Exploring family practices. *Early Child Development and Care*, 172, 2, 113-122.

Saracho, O. (2007). Fathers and young children's literacy experiences in a family environment. *Early Child Development and Care*, 177, 4, 403-415.

Sénéchal, M., & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73, 445-460.

Sonnenschein, S., & Munsterman, K. (2002). The influence of home-based reading interactions on 5-years-olds' reading motivations and early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 318-337.

Storch, S., & Whitehurst, G. (2001). The role of family and home in the literacy development of children from low-income backgrounds. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 92, 53-72.

Strickland, D. S., & Morrow, L. M. (1989). Oral language development: Children as storytellers (Emerging readers and writers). *Reading Teacher*, 43 (3), 260-261.

Sy, S. R., Rowley, S. J., & Schulenberg, J. E. (2007). Predictors of Parent Involvement across Contexts in Asian American and European American Families. *Journal of Comparative Family Studies*, 38 (1), 1-29.

Taylor, D. (1983). *Family literacy: Young children learning to read and write*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Wasik, B. H.; & Herrmann, S. (2008). Family Literacy: History, Concepts, Services. In Wasik, B. H. (Ed.) *Handbook of Family Literacy*, New Jersey.

Weigel, D., Martin, S., & Bennett, K. (2006a). Contributions of the home literacy environment to preschool-age children's emerging literacy and language skills. *Early Child Development and Care*, 176 (3/4), 357-378.

Weigel, D., Martin, S., & Bennett, K. (2006b). Mothers' literacy beliefs: Connections with the home literacy environment and pre-school children's literacy development. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6 (2), 191-211.

ANEXOS

ANEXO 1. Carta à Direção

À Direção

Ex.mos Senhores:

Eu, Alexandra Marinho Amorim Lopes, educadora de infância a desempenhar funções letivas nesta escola, venho por este meio solicitar a vossa autorização para a realização de entrevistas a Pais, nas instalações da Associação, no âmbito do projeto de mestrado em educação que estou a realizar no Instituto de Educação sob orientação da Professora Doutora Carolina Carvalho.

O estudo que irei desenvolver corresponde ao projeto de investigação “Crenças, Práticas e Ambientes de Literacia: um estudo exploratório”.

Como instrumentos de recolha de dados, serão efetuadas entrevistas a pais de alunos que frequentam a Associação. Estas entrevistas serão confidenciais e utilizadas apenas no âmbito deste projeto.

Disponibilizo-me para qualquer esclarecimento, se necessário.

Sem outro assunto, agradeço desde já a vossa atenção,

ANEXO 2. Guião de Entrevista aos Progenitores

Identificação do Entrevistado

Idade:

Género:

Habilitações Literárias:

Profissão:

Número de Filhos:

Idade dos Filhos:

Idade dos Filhos sobre o qual incidem as questões desta entrevista frequente:

Nível de Ensino que o Filho sobre o qual incidem as questões desta entrevista frequente:

Questões

Crenças dos Pais sobre o seu Papel e na Aprendizagem da Leitura e da Escrita

Q1 – Considera importante que os pais aproveitem os momentos de leitura de histórias para despertar o interesse dos filhos para a leitura e escrita?

Q2 – Porquê?

Q3 – Que práticas concretas acha que os pais devem desenvolver com os filhos durante a leitura de histórias para estimular o gosto pela leitura e escrita?

Q4 – Considera importante que os pais envolvam os filhos nas rotinas diárias que incluem a utilização da escrita como por exemplo, quando escrevem uma lista de compras ou escrevem um recado?

Q5 – Porquê?

Q6 - Considera importante que os pais conversem com os filhos sobre as primeiras tentativas de escrita que estes fazem?

Q7 – Porquê?

Q8 - Considera importante que os pais chamem a atenção aos filhos para as coisas escritas que os rodeiam?

Q9 – Porquê?

Q10 – Considera importante que os pais ajudem os filhos a saber o alfabeto?

Q11 – Porquê?

Q12 – Considera importante que os pais ajudem os filhos a copiar letras várias vezes, mesmo antes de saberem ler e escrever?

Q13 – Porquê?

Q14 – Considera importante que os pais ajudem os filhos a copiar letras, palavras e frases curtas?

Q15 – Porquê?

Q16 – Considera importante que os pais deem aos filhos lápis canetas e papel para que eles possam fazer as suas primeiras tentativas de escrita, mesmo antes de saberem ler e escrever?

Q17 – Porquê?

Q18 – Considera importante que os pais leiam e escrevam à frente dos seus filhos?

Q19 – Porquê?

Q20 – Considera importante o seu contributo para o bom desempenho futuro na leitura e na escrita do seu filho?

Q21 – Porquê?

Práticas de Literacia Familiar

Q22 - Costuma realizar atividades de leitura ou de escrita com o seu filho no dia-a-dia durante as rotinas diárias da família?

Q23 - Quais são essas atividades?

Q24 - Que a idade tinha o seu filho quando essas atividades começaram a ser realizadas?

Q25 - Costuma realizar atividades de leitura ou de escrita de entretenimento com o seu filho, ou seja atividades realizadas com o objetivo de ocupar os tempos livres ou para distração?

Q26 - Quais são essas atividades?

Q27- Que idade tinha o seu filho quando essas atividades começaram a ser realizadas?

Q28 – Costuma realizar atividades de leitura ou de escrita de treino com o seu filho, ou seja atividades realizadas com o objetivo de ensinar ou treinar a leitura e/ou a escrita de letras ou palavras?

Q29 – Pode descrever essas atividades?

Q30 – Que idade tinha o seu filho quando essas atividades começaram a ser realizadas?

Caraterização do Ambiente de Literacia Familiar

Q31 – Em casa existem materiais de escrita?

Q32 - Quais?

Q33 – Onde?

Q34 – Estes materiais estão acessíveis para que a criança possa ir buscá-los sozinha?

Q35 – Em casa existem livros para crianças?

Q36 – Onde?

Q37 – Estes livros estão acessíveis para que a criança possa ir buscá-los sozinha?

Q38 – Quantos livros infantis existem em casa?

1-10 ☐

11-25 ☐

26-50 ☐

51-100 ☐

Mais de 100 ☐

Q39 – Quantos livros para adultos existem em casa?

1-10 ☐

11-25 ☐

26-50 ☐

51-100 ☐

Mais de 100 ☐

Q40 – Costuma comprar jogos didáticos para desenvolver as capacidades de leitura e escrita do seu filho (jogos com letras ou palavras)?

Q41 – Em casa existe computador?

Q42 – Onde?

Q43 – O seu filho pode usá-lo?

Q44 – Quando o seu filho quer utilizar o computador vai sozinho ou pede ajuda ao pai ou à mãe?

Q45 – O seu filho costuma usar o computador sozinho ou acompanhado?

Q46 – Por quem?

Q47 – Com que frequência?

Q48 – O seu filho costuma utilizar o computador para que fim?

Q49 – Costuma adquirir jogos ou outros conteúdos para o computador para estimular a aprendizagem da leitura e da escrita?

Q50 – Quais?

ANEXO 3. Questionário de Crenças dos Progenitores sobre o Processo de Aprendizagem da Leitura e Escrita

Questionário sobre Aprendizagem da Leitura e da Escrita na Escola

Em seguida apresentam-se algumas afirmações sobre aspetos que podem ser importantes para que **uma criança de 5/6 anos aprender a ler e escrever**. Por favor atribua a cada uma das afirmações uma importância, de acordo com a seguinte escala:

1	2	3	4	5	6	7
Nada Importante						Muito Importante

Faça um círculo no número correspondente à importância que atribui às seguintes afirmações:

1. A criança ser estável do ponto de vista emocional.	1 2 3 4 5 6 7
2. O professor conseguir facilitar a comunicação com a criança.	1 2 3 4 5 6 7
3. Os pais desde cedo estimularem o filho(a) a escrever letras, palavras, nomes...	1 2 3 4 5 6 7
4. A criança ver livros de histórias com frequência.	1 2 3 4 5 6 7
5. O professor ler e escrever coisas diversificadas com a criança.	1 2 3 4 5 6 7
6. Os pais facilitarem a comunicação da criança com o professor.	1 2 3 4 5 6 7
7. A criança desde cedo ter interesse em contactar e procurar desenvolver situações diversificadas de leitura e escrita.	1 2 3 4 5 6 7
8. O professor criar bom ambiente afetivo.	1 2 3 4 5 6 7
9. Os pais ensinarem o filho(a).	1 2 3 4 5 6 7
10. A criança desenvolver desde cedo hábitos e rotinas de leitura e escrita.	1 2 3 4 5 6 7
11. O professor passar trabalhos de casa.	1 2 3 4 5 6 7
12. Os pais lerem regularmente histórias ao filho(a).	1 2 3 4 5 6 7
13. A criança sentir-se bem com colegas e professor.	1 2 3 4 5 6 7
14. O professor desde cedo estimular a criança a escrever letras, palavras, nomes...	1 2 3 4 5 6 7

15. Os pais evitarem que o filho(a) falte.	1 2 3 4 5 6 7
16. A criança ter capacidade para aprender.	1 2 3 4 5 6 7
17. O professor conseguir que a criança se sinta bem na escola.	1 2 3 4 5 6 7
18. Os pais apoiarem o filho(a) nos trabalhos de casa.	1 2 3 4 5 6 7
19. A criança estar com atenção.	1 2 3 4 5 6 7
20. O professor conseguir motivar a criança para as tarefas escolares.	1 2 3 4 5 6 7
21. Os pais lerem e escreverem coisas diversificadas com a criança.	1 2 3 4 5 6 7
22. A criança estar motivada para a escola e para as tarefas escolares.	1 2 3 4 5 6 7
23. O professor incentivar desde cedo as crianças a terem hábitos e rotinas de leitura e escrita.	1 2 3 4 5 6 7
24. Os pais conseguirem que a criança se sinta à vontade na escola com colegas e professor.	1 2 3 4 5 6 7
25. A criança desde cedo ter interesse em escrever letras, palavras, nomes.	1 2 3 4 5 6 7
26. O professor ensinar a técnica da leitura e escrita.	1 2 3 4 5 6 7
27. Os pais motivarem o filho(a) para a escola e para as tarefas escolares.	1 2 3 4 5 6 7
28. A criança ter facilidade em comunicar com o professor.	1 2 3 4 5 6 7
29. O professor ser assíduo.	1 2 3 4 5 6 7
30. Os pais conseguirem que a criança se adapte bem à escola.	1 2 3 4 5 6 7
31. A criança esforçar-se por realizar os trabalhos de casa.	1 2 3 4 5 6 7
32. O professor ler regularmente histórias às crianças.	1 2 3 4 5 6 7
33. Os pais proporcionarem bom ambiente afetivo.	1 2 3 4 5 6 7
34. A criança conseguir adaptar-se bem às situações.	1 2 3 4 5 6 7
35. O professor conseguir que a criança se sinta à vontade com os colegas e o professor.	1 2 3 4 5 6 7
36. Os pais incentivarem desde cedo os filhos a terem hábitos e rotinas de leitura e escrita.	1 2 3 4 5 6 7

Especifique outros fatores que considere importantes e que não tenham sido referidos:_____

Obrigado.

ANEXO 4. Tabelas Crenças dos Progenitores

Tabela A1 - Leitura de histórias aos filhos

Categoria	Subcategoria	Unidades de Sentido	Frequência
Crenças dos Pais sobre o seu papel no Processo de Aprendizagem da leitura e escrita. - Papel Leitura de Histórias	Estimular o gosto pela leitura	<p>“Eu acho que isso ajuda a estimular o gosto deles pela leitura.” (M1)</p> <p>“Para o desenvolvimento deles principalmente, desperta-lhes o gosto pela leitura (...)” (P1)</p> <p>“Ao lermos histórias estamos a puxar para que mais tarde elas leiam sozinhas.” (P2)</p>	(M1), (P1) (P2)
	Despertar o interesse de saber	“...é importante para eles e porque lhes desperta o interesse de saber, de conhecer...” (M3)	(M3)
	Despertar a consciência fonológica	“Para despertá-los para as palavras, para os sons, da construção da frase.” (M5)	(M5)
	Desenvolver a capacidade de interpretação	“Para o desenvolvimento deles principalmente, (...) a capacidade de interpretar.” (P1)	(P1)
	Desenvolver a imaginação e a criatividade	<p>“Faz com que a criatividade deles vá mais além e eu acho que a criatividade é importantíssima na idade deles, enquanto estão a ler e estão a imaginar e estão a criar histórias na cabeça deles, paralelas, é fundamental.” (M2)</p> <p>“É importante, (...) até lhe dá depois imaginação para tudo o resto, um dia que tenha que escrever uma composição na escola ou tudo o mais (...) se ela nunca tiver contato ou tiver pouco contato com histórias também lhe vai faltar depois a outra parte, a imaginação. E para a escrita, o vocabulário, tudo, tudo.” (M3)</p> <p>“Para eles aprenderem a escrever, para eles aprenderem a perceber, e para a parte criativa também.” (M6)</p> <p>“Porque ajuda a desenvolver a imaginação, deve-se contar histórias todos os dias, sim.” (P3)</p> <p>“É uma oportunidade de lhes ensinar e despertar a sua criatividade (...)” (P6)</p>	(M2), (M3), (M6), (P3), (P6)
	Despertar a curiosidade	“Deve-se aproveitar estes momentos para lhes despertar a curiosidade” (M4)	(M4)
	Transmitir a noção de que a leitura é útil	“De um modo rápido, a leitura fica a fazer parte do senso comum como algo normal, útil.” (P5)	(P5)

	Proporcionar momentos de proximidade entre pais e filhos	<p>“A leitura de histórias proporciona um momento de intimidade e concentração única com os filhos.” (P6)</p> <p>“Eu quando conto, se forem vários personagens faço várias vozes, e dou sempre muita entoação (...)” (M3)</p>	(P6), (M3)
	Não considera importante	<p>“Não fiz isso com a S. e ela já lê e já escreve.” (P4)</p>	(P4)

Tabela A2 - Práticas desenvolvidas pelos pais durante a leitura de histórias

Categoria	Subcategoria	Unidades de Sentido	Frequência
Crenças dos Pais sobre o seu papel no Processo de Aprendizagem da leitura e escrita. -Papel Leitura de Histórias	Colocar questões às crianças	“O que eu costumo fazer com o M. é, eu estou a ler e depois digo “então o que é que tu percebeste até aqui?” ou então vamos interagindo e eu pergunto por exemplo,” o que é que aconteceu ao gato?” (M2)	(M2)
	Responder às questões que as crianças colocam	“À medida que eles mostram interesse deve ir-se respondendo às questões que eles colocam, se mostram interesse pela letra tal, então eu respondo.” (M4)	(M4)
	Dar entoação às palavras, teatralizar	“Eu quando conto, se forem vários personagens faço várias vozes, e dou sempre muita entoação aquilo. Às vezes também faço teatros com os bonecos e um fala, e o outro fala e brigam e fazem as pazes...” (M3) “Porque é a base para tudo, para eles aprenderem a escrever, para eles aprenderem a perceber, e para a parte criativa também.” (M6) “No meu caso eu acho que se calhar o que suscita mais curiosidade é alterar as vozes, fazer teatro, representar se for só a leitura não é tão... Eu faço isso.” (P1) “Tornar a história muito emotiva, gesticular, fazer gestos e fazer-las entrar na história.” (P2) “Podem-se fazer entoações.” (P5)	(M3), (M6), (P1), (P2), (P5)
	Ler devagar e explicar significados de palavras	“Ler devagar e acentuar as palavras que não são usadas diariamente, eu tento que aquelas palavras que elas não percebem... muitas vezes tenho que voltar atrás porque ela pergunta “oh mãe que palavra é essa?” eu volto a repetir aquela palavra e tento explicar da maneira que sei, o que é que significa.” (M5)	(M5)
	Associar o texto às ilustrações	“(...) associar o texto às ilustrações contar mais do que o texto, puxando pela imaginação dos filhos.” (P6)	(P6)
	Contar a história sem mostrar o livro à criança	“A nível da leitura, nós ficamos com o livro enquanto estamos a contar, ela nunca fica com o livro e assim ela assimila o conteúdo e o contexto e desenvolve a imaginação” (P3)	(P3)
	Não sabe que práticas se podem desenvolver	“Não sei bem.” (M1) “Não sei.” (P4)	(M1), (P4)

Tabela A3 - Envolver os filhos nas rotinas diárias

Categoria	Subcategoria	Unidades de Sentido	Frequência
Crenças dos Pais sobre o seu papel no Processo de Aprendizagem da leitura e escrita. -Papel Práticas Holísticas	Valorizar a criança	“As crianças a partir dos 3, mais ou menos, sentem necessidade de serem úteis” (P5) “Por experiência própria, a participação dos filhos na escrita e na ajuda em tarefas diárias valoriza-os, dá-lhes um sentimento de vitória, reconhecimento.” (P6)	(P5), (P6)
	Ajudar a relacionar as palavras a coisas concretas	“Ajuda-os a referenciar as coisas e a ligar o que se escreve a coisas concretas.” (P3)	(P3)
	Ajudar a interiorizar a imagem das palavras	“Porque ajuda a gostar de ler, a conhecer as palavras.” (M1) “A imagem das palavras vai ficando, olhar para a palavra... a curiosidade deles irem vendo as letras, vai ficando.” (M5)	(M1), (M5)
	Envolver a criança de uma forma lúdica e prática	“É uma maneira muito lúdica, muito prática, numa coisa do dia-a-dia.” (M4) “Porque é importante que eles estejam envolvidos no dia-a-dia de uma forma lúdica.” (P1) “É capaz de ser favorável pô-las a praticar nesse contexto (...).” (P2)	(M4), (P1), (P2)
	Corresponder ao interesse da criança	“O S. oferece-se logo, mostra interesse, pergunta como se escreve e quer escrever ele oferece-se, e deve-se corresponder.” (M6)	(M6)
	Considera interessante e gostaria de vir a fazer	“Isso é interessante e vou fazer isso com ele mas agora não fazemos.” (M2)	(M2)
	Não considera importante	“Nem penso nessa possibilidade, na idade dela ainda não, como lemos histórias todas as noites e isso, não vejo necessidade.” (M3) “Não. Porque pudemos estar a interferir e isso poderá ser mau, a criança tem só 5,6 anos” (P4)	(M3), (P4)

Tabela A4 - Conversar com os filhos sobre as suas primeiras tentativas de escrita

Categoria	Subcategoria	Unidades de Sentido	Frequência
Crenças dos Pais sobre o seu papel no Processo de Aprendizagem da leitura e escrita. -Papel Práticas Holísticas	Valorizar o esforço da criança	“Normalmente eles dizem “eu não consigo” e isso ajuda a fazer eles verem que eles conseguem.” (M1)	(M1)
	Responder às questões que a criança coloca	“Ele pergunta, ou mãe mas como é que se escreve não sei o quê?” “Escreve como te parece” e depois vamos ver se está correto ou não, às vezes não está naturalmente, ele começou agora, mas sim nós tentamos também ajudar nesse sentido.” (M2) “Ela faz muitas perguntas, procura, e nós respondemos.” (M3) “Quando a criança demonstra interesse por estas atividades devemos responder às suas perguntas. Normalmente estas conversas costumam acontecer não por iniciativa minha, mas porque eles colocam perguntas.” (M4) “Deve-se cativar um bocadinho, mas também, não de mais (...) mas responder ao que eles perguntam.” (M6)	(M2), (M3), (M4), (M6)
	Ensinar e corrigir a criança	“Ao mesmo tempo vamos corrigindo e vamos vendo o que está mal, e também para ensiná-los a fazer melhor.” (M5) “Para ajudá-los, mesmo na correção da posição da caneta, na interpretação das letras, pronto, vão entender, e fazê-los perceber mais cedo.” (P1) “É sempre importante, corrigir e explicar de forma ativa e positiva.” (P6)	(M5), (P1), (P6)
	Não considera importante	“Acho que é importante ajudá-las a escrever mas não é preciso conversar sobre isso.” (P2) “Acho que não, no caso da D não foi necessário (...) e ela já escreve tudo, consegue copiar tudo.” (P3) “A criança pode ficar com receio de fazer mal se dissermos “é assim que se faz”.” (P4) “Pouco tenho a dizer mas talvez não, as primeiras vezes os miúdos estão tão entusiasmados com o ato que só interessa aquele momento. Mais tarde sim!” (P5)	(P2), (P3), (P4), (P5)

Tabela A5 - Chamar a atenção para as coisas escritas que rodeiam a criança.

Categoria	Subcategoria	Unidades de Sentido	Frequência
Crenças dos Pais sobre o seu papel no Processo de Aprendizagem da leitura e escrita. -Papel Práticas Holísticas	Desenvolver o gosto pela leitura	“Eu também acho que isso ajuda a ganhar o gosto pela leitura e acho muito importante.” (M1)	(M1)
	Corresponder ao interesse da criança	“Se a criança mostrar interesse, porque deve ser uma coisa natural.” (M4)	(M4)
	Ajudar a identificar letras e a aprender a grafia	“Porque ele vai identificando as letras e alguns nomes.” (M6) “Ajuda-os a identificar as letras e a ver como é que se escreve.” (P2) “Porque não estamos a interferir em nada... é uma palavra já feita e estamos só a chamar a atenção, quais são as palavras.” (P4)	(M6),(P2) (P4)
	Ajudar a memorizar as palavras	“Ajuda a desenvolver mais, e eles como têm uma memória muito boa conseguem captar.” (P1) “São referências e ela memoriza e depois vê o mesmo cartaz noutra sítio e diz “olha isto era o que estava escrito ali”.” (P3)	(P1), (P3)
	Desenvolver a atenção	“É ele que chama atenção por ele próprio.” (M2) “Um miúdo que lê ou está interessado no mundo que o rodeia é uma criança mais desperta, mais atenta...” (P5)	(M2), (P5)
	Facilitar a aprendizagem	“Porque ao mesmo tempo vamos corrigindo e vamos vendo o que está mal, e também para ensiná-los a fazer melhor.” (M5) “Considero que a identificação e a associação de palavras num contexto, facilita a aprendizagem (...).” (P6)	(M5), (P6)
	Não considera importante	“Não, acho necessário eles começam-se a aperceber mesmo sem a gente dizer o que é que lá está escrito, porque eles facilmente associam os símbolos às coisas.” (M3)	(M3)

Tabela A6 - Ajudar os filhos a saber o alfabeto

Categoria	Subcategoria	Unidades de Sentido	Frequência
Crenças dos Pais sobre o seu papel no Processo de Aprendizagem da leitura e escrita- Papel Tecnista	Corresponder ao interesse da criança	“Não se deve ensinar como lengalenga mas se a criança começar a ter curiosidade, a despertar e a perguntar acho que se deve corresponder.” (M4)	(M4)
	Reforçar as aprendizagens realizadas na escola	“Se nós reforçarmos o que eles aprendem na escola, se calhar vão aprender mais depressa.” (M5)	(M5)
	Preparar a criança para o ingresso na escola	“Acho importante porque acho que eles devem saber quanto mais não seja a ordem, ou as palavras começadas por determinadas letras.” (M2) “Sim, isso sim, porque é uma mais-valia” (...) (M3) “Para irem mais preparados, para não ser completamente desconhecido, não sou de acordo que eles vão com aquilo tudo na ponta da língua, por norma acho que é importante, só por isso, para irem mais preparados.” (M6) “Porque não estamos a influenciar mais uma vez não estamos a influenciar a escrita nem a aprendizagem de nada, dizer simplesmente o A o B o C o D não vai interferir em nada mais tarde e ajuda a irem mais preparados.” (P4)	(M2), (M3), (M6), (P4)
	Ajudar no processo de aprendizagem	“Porque é através do alfabeto que depois vem a escrita, faz parte para aprender.” (M1) “Ajuda na aprendizagem para depois desenvolver o resto.” (P3) “Porque é parte integrante do processo de aprendizagem da escrita e leitura.” (P6)	(M1), (P3), (P6)
	Deve ser uma aprendizagem unicamente realizada na escola	“Acho que isso cabe mais à professora (...)” (P1) “Acho que isso se deve deixar para a escola.” (P2) “Acho que cada miúdo tem que brincar e ser miúdo no seu tempo para tal. Na escola irá aprender tudo o que necessita.” (P5)	(P1), (P2), (P5)

Tabela A7 - Ajudar os filhos a copiar letras várias vezes antes de saberem ler e escrever

Categoria	Subcategoria	Unidades de Sentido	Frequência
Crenças dos Pais sobre o seu papel no Processo de Aprendizagem da leitura e escrita-Papel Tecnista	Melhorar a caligrafia	“Para além de aprenderem a escrever também melhoram muito a caligrafia.” (M1)	(M1)
	Treinar a motricidade fina	“Só se for para treinar a mão, tudo o que for muito prematuro é capaz de não surtir o efeito desejado.” (M2)	(M2)
	Corresponder ao interesse da criança	“(…) ela também é uma criança muito interessada e pergunta-nos muito, aquilo que ela nos pergunta nós respondemos (...) (M3) “ Só se a criança demonstrar interesse, a K. ouve uma altura em tinha muita curiosidade.” (M5) “(…) se a criança tiver essa aptidão porque não? Acaba por ser uma brincadeira.” (P3)	(M3), (M5), (P3)
	Ingressar na escola com melhor preparação	“Desenvolve logo e partem com umas bases muito mais sólidas para o primeiro ano.” (P1) “A fácil identificação das letras vai agilizar o processo de leitura e escrita. Reconhecer letras e começar a juntá-las é divertido.” (P6)	(P1), (P6)
	Criar hábitos de trabalho	“Para já estamos a fazer isso como uma rotina, (...) porque quando depois começarem a escola vai ser mesmo à seria e então temos feito... um bocado essa... um bocado mais pela rotina.” (P2)	(P2)
	Não consideram importante porque deve ser uma aprendizagem realizada mais tarde	“Não se devem ultrapassar etapas, quando entrarem no 1º ano logo aprenderão.” (M4) “Não, com esta idade? Eles depois vão fazer isso, depois ficam cansados, depois sentem que é uma seca porque já fiz isto tantas vezes, depois deixa de ser cativante” (M6) “Pelas mesmas razões que disse antes não devemos influenciar antes de entrarem para a escola.” (P4) “Não, as crianças precisam de ser crianças, brincar, descobrir, etc.” (P5)	(M4), (M6), (P4), (P5)

Tabela A8 - Ajudar os filhos a copiar letras, palavras e frases curtas

Categoria	Subcategoria	Unidades de Sentido	Frequência
Crenças dos Pais sobre o seu papel no Processo de Aprendizagem da leitura e escrita- Papel Tecnista	Facilitar a aprendizagem	“Começam a aprender aos poucos.” (M1) “Para se habituarem.” (P2) “Vai agilizar o processo de leitura e escrita.” (P6)	(M1), (P2), (P6)
	Aumentar a confiança da criança nas suas próprias capacidades	“(…) eu acho que é mais por eles, para ficarem orgulhosos porque conseguiram fazer uma palavra, apesar de não a saberem ler exatamente se aparecer noutra contexto, ali souberam que conseguiram escrever.” (M6)	(M6)
	Corresponder ao interesse da criança	“(…) ela pergunta muito como é que se escreve, nós escrevemos, depois ajudamo-la a escrever por baixo, ela tenta sozinha, que ela quer sempre fazer sozinha (…)” (M3) “O interesse deles leva a que a gente os ensine.” (M5) “Ajudar é sempre bom, corrigir no caso de eles terem erros de caligrafia ou algo assim só nesse sentido mais, de resto isso acho que vai de cada criança a curiosidade deles escreverem...” (P1)	(M3), (M5), (P1)
	Só se justifica se já estiverem no 1º ano de escolaridade	“Só se já estiverem na escola, no 1º ano, antes não, porque na escola já iniciaram uma aprendizagem (...) acho mais correto.” (P4) “Apenas no tempo de escola e quando assim for preciso.” (P5)	(P4), (P5)
	Não considera importante	“Depende da idade, se eles já souberem fazer, pode ter algum interesse, se não, não se justifica.” (M2) “Acho que é algo que vão decorar mas não interiorizar, não vão saber o que estão a fazer.” (M4) “Quando aprenderem a escrever, acho que aí depois... há de ser um dos trabalhos, há de ser esse (...)” (P3)	(M2), (M4), (P3)

Tabela A9 - Dar aos filhos lápis, canetas e papel para que possam fazer as suas primeiras tentativas de escrita.

Categoria	Subcategoria	Unidades de Sentido	Frequência
Crenças dos Pais sobre o seu papel no processo de Aprendizagem da leitura e escrita- Papel Práticas Holísticas	Possibilitar a expressão da criança	<p>“É algo que sai espontaneamente na sequência do desenho e por isso a criança deve poder exprimir-se dessa forma.” (M4)</p> <p>“Os desenhos ... são importantes para a criança expressar os sentimentos.” (P4)</p>	(M4), (P4)
	Aprender a segurar no lápis e na caneta	<p>“Porque para eles irem...criarem contato com o lápis ou com a caneta ver qual é a melhor forma como é que a caneta escreve, como é que o lápis escreve, para eles até perceberem isso e depois darem largas à sua imaginação.” (M3)</p> <p>“Para aprenderem a segurar na caneta ou no lápis, logo isso é a primeira coisa que eles têm que fazer, acho que sim nós temos mesmo que lhes dar para eles saberem pegar primeiro que tudo.” (M5)</p> <p>“Acho isso importantíssimo, porque não é só a parte escrita, é a parte de mexer na caneta, de segurar no lápis de começar a escrever. Acho que sim, muito importante.” (M6)</p> <p>“Para o seu desenvolvimento, eles sentirem-se familiarizados com o material, o instrumento, com o papel, com a caneta, é sempre uma vantagem.” (P1)</p> <p>“Para conhecerem os materiais todos que podem usar e tudo o que podem fazer.” (P2)</p>	(M3), (M5), (M6), (P1), (P2)
	Facilitar a exploração e a descoberta	<p>“Acho que é importante eles ganharem espaço, precisam de mexer a mão, ganhar hábitos e explorar.” (M2)</p> <p>“Para descobrirem, tal como fazem desenhos também é importante irem escrevendo letras e depois perceberem que já formaram uma palavra, é uma exploração.” (P3)</p> <p>“Porque servem de brinquedos e aprendem paralelamente, explorando e descobrindo o que podem fazer.” (P5)</p> <p>“Sim, é essencial que experimentem os seus primeiros rabiscos, que tenham oportunidade de errar para aprender,” (P6)</p>	(M2), (P3), (P5), (P6)
	Desenvolver a apetência pela leitura e pela escrita	<p>”Mesmo sem saber ler e escrever começam a ganhar o gosto para.” (M1)</p>	(M1)

Tabela A10 - Os pais lerem e escreverem à frente dos filhos

Categoria	Subcategoria	Unidades de Sentido	Frequência
Crenças dos Pais sobre o seu papel no processo de Aprendizagem da leitura e escrita- Papel Práticas Holísticas	Proporcionar modelos de comportamento	<p>“Como exemplo, para eles terem um exemplo (...) se eles viverem num ambiente onde há o hábito da leitura e da escrita eles naturalmente tendem por imitação a fazer o mesmo.” (M2)</p> <p>“Eles apreendem isso tudo, nós somos os modelos e eles vêm, se o pai lê é porque se calhar é importante ler, se a mãe lê é porque é importante ler. Sem dúvida que para eles é importante. Eles aprendem por nos ver fazer.” (M3)</p> <p>“É um hábito que lhes fica, acho que o exemplo é importante em tudo.” (M4)</p> <p>“As crianças são muito o que os pais são...O exemplo é tudo.” (P5)</p> <p>“É um exemplo positivo.” (P6)</p>	(M2), (M3), (M4), (P5), (P6)
	Desenvolver o interesse da criança	<p>“Através de eles prestarem atenção começam muitas perguntas.” (M1)</p> <p>“Eles vão ganhando interesse ao ver o que nós fazemos.” (M5)</p> <p>“Não quero influenciá-las, mas sim passar o gosto por ler.” (P4)</p>	(M1), (M5), (P4)
	Aumentar os conhecimentos da criança sobre a leitura e a escrita	<p>“Para perceberem que há vários tipos de letra, para o caso eu escrevo de uma forma que a L. não sabe... a caligrafia manuscrita, para eles saberem e também para conhecerem as letras.” (P1)</p> <p>“Para perceber que nós também juntamos letras e que fazemos palavras e que escrevemos rápido, que ela diz que nós escrevemos muito rápido, importante é sempre.” (P3)</p>	(P1), (P3)
	Não considera importante	<p>“Não sei, se calhar, não acho.” (M6)</p> <p>“Porque isso acaba por ser um trabalho mais de escola nesse aspeto acho que é um trabalho mais escolar.” (P2)</p>	(M6), (P2)

Tabela A11 - Contributo dos pais para o bom desempenho futuro na leitura e na escrita dos filhos

Categoria	Subcategoria	Unidades de Sentido	Frequência
Crenças dos Pais sobre o seu papel no processo de Aprendizagem da leitura e escrita	Complementar o trabalho realizado na escola	“Acho que os dois lados são importantes porque os pais... em casa ajuda muito, é uma contribuição.” (M1) “Eu espero que sim! Acho que a escola pode dar o mote mas se não for desenvolvido em casa não se vai lá.” (M2)	(M1), (M2)
	Permitir uma abordagem mais lúdica	“É importante, (...) em casa há a parte mais lúdica e é importante eles perceberem que em casa podem escolher ler por exemplo aquilo que eles quiserem e não aquilo que lhes é imposto na escola, uma parte mais lúdica.” (M3)	(M3)
	Possibilitar momentos de partilha entre pais e filhos	“Por exemplo os momentos de leitura de histórias, (...) são sempre momentos bons, de calma e de reunião.” (M4)	(M4)
	Motivar a criança	“Nós temos um papel muito importante na aprendizagem dos filhos, sim, na minha opinião sim, muito importante mesmo, até motivamos o interesse deles pela escola, se nós estivermos interessados, os nossos filhos também estarão interessados.” (M5) “Ah sim importantíssimo. Apesar do papel grande ser da escola, acho que em casa há uma componente muito forte se os pais os cativarem para isso (...)” (M6) “Acho que os pais devem contribuir para o desenvolvimento dos filhos...sim, motivá-los.” (P2)	(M5), (M6), (P2)
	Consolidar as aprendizagens	“Claro, estar atento, apoio, bons hábitos, são os alicerces.” (P5)	(P5)
	Estimular e dar confiança à criança	“O exemplo dado pelos pais, a confiança que lhes damos é crucial para que sintam estímulos para querer aprender sem medo de errar.” (P6)	(P6)
	A escola não pode ser a única a desempenhar um papel nas aprendizagens	“O meu contributo é importante (...) pudemos estimular (...) (P1) “(...) a gente não pode pensar que a escola faz tudo. Isso para mim está errado.” (P3) “Em casa deve haver um acompanhamento, não ensinar, mas incentivar o desenvolvimento da leitura e da escrita.” (P4)	(P1), (P3), (P4)

ANEXO 5. Tabelas Práticas dos Progenitores

Tabela A12 - Práticas do dia-a-dia realizadas por pais e filhos

Categoria	Subcategoria	Unidades de Sentido	Frequência
Práticas de Literacia Familiar	Listas de compras	“(…) se estou a fazer uma lista ela tem muita curiosidade e eu nunca deixo escapar explico a ela as coisas e deixo ajudar.” (M1) “A fazer listas (…).” (M5) “Também participa quando estou a escrever a lista de compras (…).” (M6)	(M1), (M5), (M6)
	Recados	“(…) escrever recados.” (M5) “Também participa quando estou a escrever a lista de compras(…).” (M6) “Participa quando estou a escrever pequenos recados” (P6)	(M5), (M6), (P6)
	Cartas	“Às vezes ela quer escrever uma carta à mãe e então senta-se ao pé de mim, às vezes pede-me “quero escrever uma carta a dizer- mãe gosto muito de ti” e então eu digo “MÃE”, ela mãe já sabe fazer... “GOSTO” “como é que é gosto?” um G e assim.” (P2)	(P2)
	Rótulos e legendas	“Até mesmo ao jantar a ler os rótulos ou na televisão quando aparece um anúncio e ela lê e pergunta “pai é assim?” (P1)	(P1)
	Não realizam práticas do dia-a-dia	“Não tenho esse hábito.” (M2) “Não” (M3) “Não” (M4) “Não” (P3) “Não” (P4) “Não” (P5)	(M2), (M3), (M4), (P3), (P4), (P5)

Tabela A13 - Práticas de Entretenimento realizadas por pais e filhos

Categoria	Subcategoria	Unidades de Sentido	Frequência
Práticas de Literacia Familiar	Histórias	<p>“Costumo ao deitar contar uma história...” (M1)</p> <p>“Leitura.” (M5)</p> <p>“Mais para distrair (...) leio qualquer coisa para as entreter.” (P2)</p> <p>“Leitura por vezes.” (P5)</p> <p>“Leitura de histórias ao deitar diariamente.” (P6)</p>	(M1), (M5), (P2), (P5), (P6)
	Jogos orais	<p>“Dizer palavras começadas por determinada letra quando vamos no carro, ou dizer que letra é que há numa determinada palavra.” (M2)</p> <p>“Fazemos muitas vezes palavras que começam por A, palavras que começam por B (...) vamos fazendo esses joguinhos (...)” (M3)</p> <p>“Jogos de identificação de palavras quando vamos de viagem.” (P6)</p>	(M2), (M3), (P6)
	Jogos de rimas	<p>“Ela gosta muito de fazer rimas, “ mãe o que é que rima com quadro?” e depois andamos ali e cada uma vai dizendo uma coisa... e vamos fazendo, quando estou a conduzir ou assim.” (M3)</p> <p>“Fazemos muito é o rimar, dizemos palavras para rimar, ela diz uma e nós temos que dizer uma para rimar (...)” (P3)</p>	(M3), (P3)
	Jogos e puzzles	<p>“(...) Jogamos muitos jogos com letras e números.” (M1)</p> <p>“Fazemos jogos e puzzles com letras.” (P4)</p> <p>“Jogos, estamos na fase das matrículas e eles vão o caminho todo a ver as matrículas (...)” (M6)</p> <p>“Puzzles com letras (...)” (P2)</p>	(M1), (P4), (M6), (P2)
	Ler e escrever letras e palavras	<p>“Sim já fiz por exemplo, um livrinho, exatamente na altura em que ele começou a despertar o interesse pelas letras, fiz um livrinho com as letras e com palavras começadas por essa letra, e às vezes há alturas em que ele me pede para eu escrever várias palavras para ele copiar.” (M4)</p>	(M4)
	Livros de atividades	<p>“(...) escrever nos livros educativos quando ele me pede.” (P5)</p>	(P5)
	Não realizam práticas de entretenimento	<p>“Não costumamos fazer.” (P1)</p>	(P1)

Tabela A14 - Práticas de Treino realizadas por pais e filhos

Categoria	Subcategoria	Unidades de Sentido	Frequência
Práticas de Literacia Familiar	Treinar a leitura	“Treinamos a leitura em livros. Livros muito pequeninos que é “Ler e Aprender” que tem letras maiores... ele lê uma página e eu leio outra à noite. (M2)	(M2)
	Escrever e copiar letras	“Antes de ela entrar para a escola a irmã fazia isso com ela, escrever as letras e copiar.” (P1)	(P1)
	Praticar a escrita em livros de atividades	“Comprámos esses livros didáticos que têm pontinhos e ela vai treinando.” (M1) “Usamos aqueles livros de apoio escolar, de atividades mesmo, acaba por ser um bocado isso, apoiamo-nos sempre nos livros.” (P2)	(M1), (P2),
	Não realizam práticas de treino	“Não fazemos.” (M3) “Não” (M4) “Não” (M5) “Não” (M6) “Não” (P3) “Não” (P4) “Não” (P5) “Não” (P6)	(M3), (M4), (M5), (M6), (P3), (P4), (P5), (P6)